إهداء إلى أستاذي
ومعلمي ووالدي الأستاذ
الدكتور/ ماهر إسماعيل صبري
أستاذي الكريم المعطاء والوالد
الحنون المشجع والمحفز لي دائماً
ابنتكم
مروة دياب

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

رسالة مقدمة للحصول علي درجة دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

إعداد

مـروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/ على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ

صدق الله العظيم
سورة يوسف الآية (٧٦)

كلية التربية

الدراسات العليا والبحوث

تقرير عن

مناقشة رسالة/ الدكتوراه. من قسم/ المناهج وطرق التدريس . تخصص/ اللغة العربية.

اسم الطالبة/ مروة دياب أبوزيد عبد الله. الجنسية/ مصرية.

تاريخ الحصول على المؤهل: ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ٢٠١١

تاريخ التسجيل للدرجة الحالية: ٢٠١٣/١/١٦م.

بتاريخ: ٢٠١٦/٢/١٥م ، وافق الأستاذ الدكتور عميد الكلية عن مجلس الكلية.

بتاريخ: ٢٠١٦/٢/٢٨م ، وافق الأستاذ الدكتور نائب رئيس الجامعة.

على تشكيل لجنة الحكم على الرسالة من الأساتذة:

- أ. د/ سمير عبد الوهاب أحمد.
- أ.م. د/ على سعد جاب الله.
- أ. د / وحيد السيد حافظ.
- أ. م .د / سيد محمد سنجي.

وفى تمام الساعة الحادية عشر صباحًا من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٦/٣/١٤م اجتمعت اللجنة لمناقشة الطالبة المذكورة عاليه حتى الساعة الثانية والنصف بعد الظهر في الرسالة المقدمة منها لنيل درجة (دكتوراه الفلسفة في التربية) من قسم/ المناهج و طرق التدريس - تخصص/ اللغة العربية والدراسات الإسلامية.

وموضوعها

فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

وبعد مناقشة الطالبة علنيًا في موضوع البحث ومنهجه ونتائجه. تقترح اللجنة بالإجماع أن تمنح درجة (دكتوراه الفلسفة في التربية)

من قسم/ المناهج وطرق التدريس- تخصص/ اللغة العربية والدراسات الإسلامية .

التوقيعات

أ.د/ سمير عبد الوهاب أحمد أ.د/ وحيد السيد حافظ

أ.د. م/ على سعد جاب الله أ.د. م/ سيد محمد السنجي

تحريرًا في: ١٤ / ٣ / ٢٠١٦م.

شكرٌ وتقديرٌ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِيٓ إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ ٱلْمُسْلِمِينَ ﴿١٥﴾ ﴾ [الأحقاف، ١٥]

الحمد لله رب العالمين أحمده حمد الشاكرين على فيض نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى، والصلاة والسلام على خير البرية، ومعلم البشرية سيدنا محمد (ص).

وبعد...

أما وقد انتهيت من إنجاز هذه الدراسة، فإنني أسجد لله شكراً على حسن توفيقه، وجزيل عطائه، وعظيم فضله، وموفور امتنانه، ومن تمام شكر العبد لربه أن يشكر من أجرى الله على يديه النعم، ومن دواعي العرفان بالجميل أن أذكر بالامتنان والشكر والتقدير الأيادي الكريمة التي امتدت بالعون الصادق والتوجيه الخالص لوجه الله والتشجيع المستمر في كل خطوة من خطوات الدراسة.

لذا فإنني أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى من وهبني شرف التتلمذ على يديه، وحباني بقلبه الكبير وعلمه الغزير وروحه السمحة، إلى والدي **الأستاذ الدكتور/ علي سعد جاب الله،** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة بنها، لذا فإنني أشكره شكر تلميذ أحب أستاذه فأجله، وقدره فأكبره، واستعذب نصحه فوقره، أشكره على ما قدمه لي من عون صادق، كما علمني كيف يكون البحث العلمي منهجًا ومنطقًا وتبريرًا، ولم يبخل بجهد أو وقت أو علم أو توجيه فكان جزيلاً في عطائه، وإنني إذ أشكره لن أستطيع إيفاءه حقه من الشكر مهما أوتيت من فصاحة اللسان، وبلاغة البيان فله مني كل التقدير وخالص الشكر وعظيم الامتنان، وأدعو الله أن يجزيه خير الجزاء وأن يمتعه بالصحة والعافية، ويبارك له في أهله وماله وولده.

ويطيب لي أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير والوفاء والامتنان لأستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور/ سيد محمد سنجي** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية– جامعة بنها، الذي أشرف على هذه الدراسة وقرأها سطرًا سطرًا، وكلمةً كلمة، وأضاف بتوجيهاته وعلمه الكثير، فكان لآرائه البناءة وتوجيهاته السديدة أكبر الأثر في تجنيب الدراسة كثير من الهنات والزلات، كما علمني كيف يكون البحث العلمي منهجًا ومنطقًا وتبريرًا، ولم يبخل بجهد أو وقت أو علم أو توجيه، فكان نعم الأستاذ والأخ الكبير، وإنني إذ أشكره لن أستطيع إيفاءه حقه من الشكر مهما أوتيت من فصاحة اللسان، وبلاغة البيان فله مني كل التقدير وخالص الشكر وعظيم الامتنان، وأدعو الله أن يجزيه خير الجزاء وأن يمتعه بالصحة والعافية، ويبارك له في أهله وماله وولده.

ولعل من دواعي سروري أن يتفضل عالمان جليلان بقبول مناقشة هذه الدراسة، هما: **الأستاذ الدكتور/ سمير عبد الوهاب أحمد**، أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ووكيل الدراسات العليا والبحوث- بكلية التربية، جامعة دمياط، **والأستاذ الدكتور/ وحيد السيد حافظ،** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية- جامعة بنها، فجزاهم الله عني خير الجزاء، وجعل ما تكبداه من عناء أثناء مراجعة الدراسة في ميزان حسناتهما، فلهما مني كل الشكر والتقدير والدعاء لهما بدوام السمو والرفعة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى كلية التربية ببنها ممثلةً في عميدها **الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمد فودة**، ووكيليها **الأستاذ الدكتور/ إسماعيل بدر، والأستاذ الدكتور/ هشام الخولي**، ووكيلتها **الأستاذة الدكتورة/ فاطمة صادق** والتي ساعدتني كثيرًا، فكانت نعم الأم والأستاذة، فلهم جميعًا كل الشكر والتقدير والدعاء بدوام الترقي والرفعة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية، وأخص بالذكر **الأستاذة الدكتورة/ آمال الفقي، والأستاذة الدكتورة/ مها عبد اللطيف،** والشكر موصول **للأستاذة الدكتورة/ نادية حسن**، فكانت نعم الأم والأستاذة، فلهم مني كل الحب والاحترام والدعاء بدوام الرقي والرفعة.

والشكر كل الشكر إلى السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لما بذلوه من عون صادق في سبيل إتمام هذه الدراسة، وأخص بالذكر **الأستاذ الدكتور/ ماهر إسماعيل صبري** رئيس القسم، **والأستاذ الدكتور/ أبو السعود محمد أحمد** والذي علمني كثيرًا وساعدني وشجعني كثيرًا، فلم يبخل على الباحثة بوقته وجهده وتوجيهاته، كما أتقدم بالشكر إلى **الأستاذة الدكتورة/ فاطمة عبد الوهاب، والأستاذة الدكتورة/ منى زعزع، والأستاذة الدكتورة/ إيمان عبد الحق** والتي كانت نعم الأم والأستاذة، كما أتقدم بالشكر إلى أخواتي الفضليات: **د/ نسرين السويدي، د/ ميساء حمزة، د/ حسناء صبري، د/ دعاء سعيد، د/ سهام محمد** اللاتي قدمن لي النصح والعون الصادق فللجميع مني عظيم الشكر والامتنان.

والشكر كل الشكر لأسرة اللغة العربية التي أتشرف بالانتماء إليها ممثلةً في **الأستاذ الدكتور/ جمال سليمان، والأستاذ الدكتور/ ماهر شعبان، والدكتور/ سيد فهمي، والدكتورة/ علا عبد المقصود، والأستاذة/ هالة أنور، والأستاذة/ رحاب أحمد، والأستاذة/ أسماء أحمد، والأستاذة/ منار إسماعيل** فكانت نعم الأخت والصديقة المخلصة والمشجعة لي دائمًا طوال فترة الدراسة، فلهم مني كل الدعاء بدوام التفوق والنجاح.

ولا يفوتني أن أشكر السادة الأفاضل في مدرسة التربية الفكرية بطوخ الذين قدموا لي العون الصادق وذللوا لي الصعاب وأتاحوا لي جميع السُبل والإمكانيات المادية والمعنوية وأخص بالذكر: **الأستاذ/ سيد** مدير المدرسة، **والأستاذة/ سعاد عبد الحميد** (وكيلة المدرسة) فكانت نعم

الأم والأخت الكبرى والتي ساعدتني كثيراً في إتمام هذه الدراسة، أشكرهم جميعًا لما أبدوه من تعاون صادق خلال فترة التطبيق الميداني للدراسة فللجميع مني عظيم الشكر والامتنان.

والحب كل الحب تقديراً وعرفانًا وميثاقًا وشكرًا لمن كان حبهم عطاءً ليس له نهاية وعطاؤهم حبًا ليس له غاية، الحب كل الحب إلى:

أبي الكريم.. الذي لا ينضب معين عطائه ولا تفتر حرارة حبه، فقد علمني الكثير وأعطى الكثير فظنه قليلاً.

إلى **أمي الغالية**.. التي علمتني كيف يكون الإصرار والطموح، فقد شملتني برعايتها ومحبتها ونصحها الدائم لي، فعانت وأعانت بنفسٍ راضية وطيب خاطر، الحب كل الحب لأمي وأبي الحبيبين اللذين لا ينضب معين عطائهما، ولا تفتر حرارة حبهما، فأدعو الله لكما بالصحة والعافية وطول العمر وأن أكون بارةً بكما ساعيةً لإسعادكما وجزاكم الله عني خير الجزاء والعطاء.

وإلى أسرتي التي عانت وأعانت ووقفت بجانبي طوال مشوار حياتي، وأخص بالشكر زوجي الحبيب **الدكتور/ سامي عبد المعز محمد** الذي أخذ القليل فعده كثيرًا، وأعطى الكثير فظنه قليلًا، أدعو الله أن يمتعه بالصحة والعافية، كما أتقدم بالشكر إلى أختي **الأستاذة/ داليا دياب أبوزيد**، والتي وقفت بجانبي دائمًا، وكذلك إلى **أولادي/ سارة ويوسف** الذين قصرت في حقهم طوال فترة البحث، فأرجو منهم السماح، وأعاهدهم بأن أبذل كل ما في جهدي من أجلهم.

وأختتم كلامي بقول الإمام علي- كرم الله وجهه- خير ما ارتفع من الأرض إلى السماء الإخلاص، وخير ما نزل من السماء إلى الأرض التوفيق، وما كان لله دام واتصل، وما كان لغير الله انقطع وانفصل.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

الباحثة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى علاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعانى منها تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بصعوبات القراءة والكتابة ، واختبار في صعوبات القراءة والكتابة، وكذا تم بناء نموذجين لتصحيح الاختبارين، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة قبليًا على التلاميذ عينة الدراسة، والتى تكونت من (١٤) تلميذًا وتلميذة بالصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني، ثم التدريس لهم باستخدام البرنامج القائم على التعلم للإتقان، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعديًا على هؤلاء التلاميذ، ثم تحليل البيانات ورصد النتائج، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمداس التربية الفكرية.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

1

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخطة بحثها

أولًا: المقدمة والإحساس بالمشكلة.

ثانيًا: تحديد مشكلة الدراسة.

ثالثًا: حدود الدراسـة.

رابعًا: تحديد مصطلحات الدراسـة.

خامسًا: إجراءات الدراسـة.

سادسًا: أهمية الدراسـة .

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخطة بحثها

استهدف هذا الفصل تحديد الأبعاد الأساسية للدراسة الحالية، وبيان المؤشرات الرئيسة التي تمثل المداخل العلمية والخطوات والإجراءات المنهجية اللازمة لإنجازها، ولتحقيق هذا الهدف تناولت الباحثة موضوع الدراسة، مبينة: مشكلتها، وحدودها، ومصطلحاتها، وإجراءاتها، وأهميتها، وفيما يلي عرض ذلك تفصيلاً:

أولا: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يمثل الأطفال المعاقون بصفة عامة والمعاقون فكريًا بصفة خاصة، فئة من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، وإن إهمال هذه الفئة يُشكل العديد من العقبات التي تؤثر على تقدم المجتمع؛ لذلك فمن الأهمية بمكان الاهتمام بهم والعمل على رعايتهم، لكي يعيشوا حياة عادية كاملة، مثلهم في ذلك مثل الأسوياء.

وقد نالت مشكلة الإعاقة الفكرية اهتمامًا كبيرًا لدى المجتمعات، وذلك إيمانًا منها بحق المعاقين الطبعي في الحياة مثل غيرهم، ونجد أن هذه المشكلة مرتبطة بالقدرة العقلية للإنسان، فالفارق بين الشخص العادي والشخص الذي يعاني من إعاقة فكرية هو فارق في الدرجة، وليس في النوع، فالمعاق فكريًا يقع في التوزيع الاعتدالي للذكاء على يسار متوسطي الذكاء أي أنه يقل عن المتوسط(١).

لذا اهتم بها عدد كبير من الباحثين في المجالات المختلفة لما لها ارتباط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بنائه وتطوره؛ إذن فالعناية بهذه الفئة تمثل تحديًا علميًا من جميع الجوانب، فهؤلاء الأفراد يمثلون مشكلة متفردة في تعليمهم وتعلمهم.

وفي إطار تزايد الاهتمامات التربوية- محليًا وعالميًا- برعاية المعاقين فكريًا شغلت عمليات تحسين وتطوير مناهجهم وكتبهم عناية المهتمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج، فالمناهج تعد الركيزة الرئيسة لرصيد الخبرات المشتركة بين المتعلمين وبوسعها تهيئة الخبرات التعليمية لتفاعل المعاقين فكريًا مع العاديين، مما يقلل الفجوة بينهما(٢).

---

(١) سامي عبد القوي علي (١٩٩٤): **علم النفس البيولوجي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص (٢٥).
(٢) منيرة سلامة أبو زيد (٢٠١٤): "تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص (٣).

وتصنف الإعاقة العقلية من المنظور التربوي إلي ثلاث فئات هي [1]:

أ- القابلون للتعلم (٥٠-٧٠ درجة): وهم أطفال قادرون علي تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، وهو ما يمكنهم من تعلم القراءة والكتابة .

ب-القابلون للتدريب (٣٠-٥٠ درجة): وهم أطفال قادرون علي تعلم المهارات الوظيفية فقط إضافة إلي مهارات العناية بالذات. أكثر من تعلم المهارات الأكاديمية.

ج- الاعتماديون (أقل من ٣٠ درجة): وهم أطفال يحتاجون إلي رعاية خاصة مستمرة.

وتقبل مدارس التربية الفكرية الأطفال المعاقين فكريًا الذين تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة ولا يعانون من إعاقات أخرى، ويقبل التلميذ من سن (٦) سنوات، وتبلغ مدة الدراسة بهذه المدارس إحدى عشرة سنة موزعة على ثلاث مراحل هي[2]:

١- مرحلة التهيئة:

هي مرحلة ما قبل المدرسة، ومدتها سنتان، ويعتبر الصفان: الأول والثاني تهيئة للطفل المعاق فكرياً لتعلم المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، وتعرف على البيئة من خلال مجموعة تدريبات تربوية، لغوية، وحسية وعقلية وفنية ورياضية وموسيقية، حيث يدرس الطفل ٣٦ حصة أسبوعياً (١٠) منهم للتدريبات الحسية، (٨) عقلية، (٦) فنية، (٦) رياضية، (٦) موسيقية، وذلك لتنمية مهارات الأخذ والعطاء، والمشاركة الاجتماعية والتعامل مع الآخرين، وتقويم العيوب الجسمية والكلامية، وتدريب حواس البصر والسمع واللمس وتنميتها.

٢- المرحلة الابتدائية:

ومدة الدراسة بها (٦) سنوات وتتضمن حلقتين، كل حلقة منها ثلاث سنوات، حيث يتم الاستمرار في التدريبات الحسية المتنوعة في الصفوف الثلاثة الابتدائية الأولى، مع الاهتمام بالمهارات الأكاديمية والمواد الثقافية، والمنهج المقدم لهذه المرحلة يتم انتقاؤه من الكتب المقررة على الصفين: الأول والثاني الابتدائيين بالتعليم العام، ويدرس تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس) منهج الصفين: الثاني والثالث الابتدائيين، ومن هنا كان لابد من اتباع مبدأ تفريد التعليم الذي يفرض نوعًا من المرونة في التعامل مع كل تلميذ على حده.

---

(١) جمال الخطيب ومني الحديدي (١٩٩٤): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة "دليل عملي إلي تربية وتدريب الأطفال المعوقين**، الجامعة الأردنية (عمان- الأردن) ، كلية العلوم التربوية، ص (٢٠).

(٢) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): **الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية: القرار الوزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١٠/٢٨ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة**، القاهرة، ص(٢٦).

٣- مرحلة الإعداد المهني:

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وخطة الدراسة بها تتضمن المواد الثقافية والتدريبات المهنية، وتركز البرامج فيها على النشاطات والجوانب الأكاديمية، مثل : مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتنمية العمليات العقلية كالتمييز والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتكوين المفاهيم، وبعدها يمنح المتخرج مصدقة من المديرية أو الإدارة التعليمية تثبت إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس التربية الفكرية.

وتعد مرحلة الإعداد المهني من أنسب المراحل التعليمية بمدارس التربية الفكرية، لعلاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعانى منها التلاميذ المعاقون فكريًا ، وذلك لأسباب عديدة منها أن:

١- تلاميذ هذه المرحلة يفترض فيهم أنهم قد اكتسبوا المتطلبات الأساسية لإتقان مهارات اللغة العربية، وذلك في أثناء دراستهم للغة في المرحلة السابقة لمرحلة الإعداد المهني، وبالتالي فهم– في هذه المرحلة – مهيئون لاكتساب المهارات اللغوية اللازمة لهم.

٢-مرحلة الإعداد المهني تعد آخر مرحلة دراسية بمدارس التربية الفكرية، وبعدها يتخرج التلميذ، ويحصل علي مصدقة، لذا فهي آخر فرصة حقيقية لكي يكتسب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم، وبعدها يعز عليهم إيجاد فرصة حقيقية أخري لاكتساب تلك المهارات، لذلك ينبغي استغلال هذه المرحلة لإكساب هؤلاء التلاميذ أكبر قدر من المهارات اللغوية اللازمة لهم في حياتهم وخاصة أن طبيعتهم تسمح بذلك [١].

وتمثل اللغة العربية أهمية كبيرة للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم بصفة خاصة، لما لها من دور أساسى في حياتهم، فهي وسيلتهم في اكتساب المعارف وزيادة الخبرات، ووسيلتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم، وإرادتهم في التفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، والتكيف مع أبنائه، فضلاً عن أنها الأساس الذي نعتمد عليه في تربيتهم في جميع النواحي: الجسمية والعقلية والاجتماعية[٢].

وتعد مهارتا القراءة والكتابة من أهم المهارات الأكاديمية التي ينبغي أن يتعلمها تلاميذ مدارس التربية الفكرية نظرًا لأنهما لا يقتصران على الجانب الأكاديمي والتعليمي، بل يمتدان ليشملان أمور الحياة اليومية جميعها في حياة هؤلاء التلاميذ[٣]

---

(١) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): "بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية"، "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق ، ص (٤).

(٢) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): **المرجع السابق**، ص (٣).

(٣) عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١١): **طرق تعليم الأطفال المعوقين عقليًا**، الجزء الرابع، القاهرة: زهراء الشرق، ص (١٧١).

كما أن مهارتي القراءة والكتابة هما وسيلتا المعاقين فكريًا للاتصال مع الآخرين والتعبير عن حاجاتهم ، وتكيفهم مع المجتمع ، ومحو أميتهم ، وتنمية حصيلتهم اللغوية ، وزيادة معلوماتهم وخبراتهم الاجتماعية التى تمكنهم من التواصل مع البيئة التى يعيشون فيها(١).

لذا فقد نصت وثيقة منهج التربية الفكرية(٢) علي أهداف تعليم مهارات اللغة العربية في مرحلة الإعداد المهني علي مايلي: اكتساب المهارات القرائية والكتابية المناسبة، وتنمية قدرتهم علي الكلام الصحيح والنطق الواضح للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتوظيف مهارات اللغة في جوانب الحياة المختلفة، علي سبيل المثال يجب تدريبهم علي قراءة الأشياء الضرورية في حياتهم اليومية مثل الخطابات والأيام والشهور والتاريخ، وقراءة اللافتات وأسماء الشوارع والإشارات في الطريق مثل"خطر أو احترس من....." ولوحة الإعلانات في المدرسة، كما يستطيعون توظيف الكتابة بالقيام ببعض المهام مثل كتابة الخطابات الشخصية للأقارب والأصدقاء والسؤال عن مريض، والتهنئة في المناسبات المختلفة (كالأعياد- النجاح- ....) وكتابة العنوان علي المظروف، وحوالات البريد.

فعلي قدر معرفة التلاميذ باللغة قراءة وكتابة وتعبيرًا يكون اكتسابهم للمواد المدرسية الأخري وتقدمهم فيها، مما ينعكس علي الحياة العملية بصفة عامة، ويساعد علي تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع غيرهم، وتنمية عاداتهم واتجاهاتهم الاجتماعية السليمة، وغرس القيم الدينية والخلقية في نفوسهم.

ونظرًا لأهمية تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، فقد نالت مهارات القراءة والكتابة اهتمام الباحثين، مثل: دراسة (دراسة **(وحيد حافظ، ٢٠٠١)** [٣]**(أمل بازيد ، ٢٠٠٣)** [٤]**(كونرز وآخرين Frances, Conners,2006)** [٥] **(حمدي عزام، ٢٠٠٩)** [٦].

---

(١) كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٩) : **مرجع في علم التخلف العقلى** ، القاهرة : دار النشر للجامعات، ص (٤٩).

(٢) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): **دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية لمدارس التربية الفكرية**، القاهرة: مطبعة الشروق الحديثة ، ص (٣٧).

(٣) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): **مرجع سابق**، ص (٤).

(٤) أمل عطية بازيد (٢٠٠٣) :"فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم في اكتساب تلاميذ مدارس التربية لفكرية مهارات القراءة والكتابة" ، رسالة ماجستير ، "غير منشورة "، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .

(5) Frances, C. (2006): Phonological Reading Skills Acquisition by Children with Mental Retardation, *Research in Developnental Disabilities*, (27), 121- 137.

(٦) حمدي سيد عزام (٢٠٠٩): فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير ، "غير منشورة" ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

ويؤكد هذه الأهمية أن مهارتي القراءة والكتابة تستحوذان على النصيب الأول من الوقت المخصص للتعليم في مدارس التربية الفكرية ، حيث تشير وثيقة منهج التربية الفكرية (**وزارة التربيــة والتعلـيم** ، ٢٠٠٧) [١] إلى أن الوقت المخصص لتدريس مهارات اللغة العربية بما يساوى ٣٣% من إجمالي الوقت المخصص لتدريس المواد الثقافية في مرحلة الإعداد المهني ، حيث توضع تحت مسمى (الأنشطة اللغوية)، ويتم التركيز في هذه الأنشطة على تعليم مهارات القراءة والكتابة في خمس حصص أسبوعية لكل صف دراسى وحصة واحدة فقط للتدريب على مهارات الإملاء والتعبير الكتابى .

والجدول التالي يوضح نصيب المهارات اللغوية في تعليم المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

جدول (١) الخطة الأسبوعية لتوزيع حصص المواد الدراسية في مرحلة الإعداد المهني

المادة	تربية دينية	أنشطة لغوية	أنشطة حسابية	الصحة المهنية	النشاط الرياضي	النشاط الفني	النشاط الموسيقى	مجالات مهنية
عدد الحصص	٢	٦	٥	١	٢	٢	٢	١٦

ويتضح من الجدول السابق أن تدريس المهارات اللغوية (أنشطة لغوية : القراءة والكتابة) تحظى بالنصيب الوافر من حصص المواد الدراسية المختلفة.

ومن ثم فإن مجال الاهتمام الرئيس لمدارس التربية الفكرية يجب أن ينصب على تنمية المفردات وتنمية القدرة على التعبير عن الذات بوضوح ، ففى المراحل الأولية يجب أن يتعلم الأطفال المعاقون فكريًا كيفية التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، أما في المراحل المتقدمة يجب أن يتعلموا كيفية التعامل مع اللغة ، بحيث توظف توظيفًا مناسبًا في البيئة التى يعيشون فيها. [٢].

وبالرغم من أهمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فإن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في جميع المهارات الأكاديمية بصفة عامة ومهارات اللغة العربية بصفة خاصة.

---

(١) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): **دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية لمدارس التربية الفكرية** ، مرجع سابق، ص(٣٧).

(2) Knight, M. (2001): Teaching Sight words to Students with Mental Retardation and Learning Disabilities: Constant Time Delay Versus Interspersal of Known Items, **DAI-A**, P. (55).

ويذكر (ميشل فريل Farrel, Michal 2004,49)[١] أن التلاميذ المعاقين فكريًا لديهم بعض الصعوبات القرائية ، ومنها : الأخطاء في النطق ، وقراءة كلمات وجمل دون أن يفهموها ، ولديهم أيضًا صعوبة في قراءة الكلمات المجردة.

ومن أهم مظاهر صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم بمدارس التربية الفكرية ما يلي[٢]:

- عدم القدرة على التعرف على الحروف والخلط بين الحروف المتشابهة.
- الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف مثل: أخطاء في وسط أو بداية أو نهاية الكلمة.
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- عدم كفاية معرفة المفردات وفهمها.
- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- ضعف القدرة على القراءة الجهرية.

كما أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في الكتابة، ويذكر ***(Farrell, M., 2004)*** أن هذا النوع من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا يظهر في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، والتحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية ، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الحروف المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء ، كما أنهم يعانون من صعوبة في التعبير عن مشاعرهم ورأيهم في فقرة، وترتيب بعض الكلمات لتكوين جملة لها معنى [٣].

ونظرًا للضرورة التربوية التي تقتضي علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، فقد نالت الاهتمام من دراسات عدة، مثل:

(1) Farrell, M. (2004): *Special Educational Neede, Aresource for Practitioners.* London: P.C.P (Paul Champman Publishing), P. (49).

(٢) إبراهيم حمد المبرز (١٤٢٩هـ): ***التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية***، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.، ص ص (٥٤- ٥٧).

([3]) Farrell, M. (2004): ***op. cit.,*** p. (70).

دراسة (Debra, 1997) [١]، (أمل عطية، ٢٠٠٣) [٢]، (كونرز وآخرين Frances, Conners,2006) [٣] ، (حمدي عزام، ٢٠٠٩) [٤].

وقد أكدت توصيات تلك الدراسات أهمية توظيف مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة وملائمة لخصائص وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، ولعل من أهم تلك المداخل مدخل التعلم للإتقان.

ويعد التعلم الإتقاني من المداخل التدريسية العلاجية الفعالة التي يستخدمها الخبراء التربويون في أثناء القيام بعملية التعليم، ويرتكز على النظرية البنائية في التعلم، كما يعتمد هذا المدخل على العديد من الطرق والاستراتيجيات، ومنها: (استخدام المديولات التعليمية ، التعلم بالبرمجة ، التدريس المصغر ، استخدام الحاسوب ، والبدائل التصحيحية ، وغيرها) ، وفيه ترتب الأهداف التعليمية في شكل متسلسل هرمي، ثم اختيار المساعدات التعليمية وفقًا لهذه الأهداف، وبما يحقق المستوي التعليمي المتوقع أن يحققه المتعلم في نهاية تعلمه، والتعلم للإتقان يحتم علي المتعلم أن ينجز أحد مستويات الأهداف التعليمية قبل الانتقال إلي دراسة المستوي التالي. وإتقان المتعلم يمكن قياسه باختبار المتعلم في مجموعة من الاختبارات التكوينية أو الأنشطة المصممة طبقًا لمعايير تتفق والأداء المحدد في الأهداف التعليمية، وللتعلم للإتقان تأثير كبير علي المتعلم[٥].

ويقصد بالتعلم للإتقان أن يصل التلاميذ إلي مستوي من التحصيل يحدد لهم مسبقًا كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج المقدم لهم، وعادة ما يستخدم معيار لمستوي الإتقان يسمي (معيار ٩٠/٩٠/٩٠) ويقصد به توقع أن يصل ٩٠% من التلاميذ إلي تحصيل ٩٠% من الأهداف، في ٩٠% من الحالات عند تقويمهم، وإذا كان مستوي الإتقان الذي يمكن للمعلم أن يستخدمه أن يترك لتقديره الخاص (٨٠/٨٠/٨٠) وذلك بناء علي الإمكانات المتاحة لديه، إلا أنه من المهم ضمان نجاح التلاميذ معظم الوقت في الوصول إلي تحقيق الأهداف المطلوبة، وعليه فلابد من توفير شروط في بيئة التعلم تضمن وصولهم إلي هذا المستوي، منها تقديم التدريس

---

(1) Debra S. Brink (1997): The Implications of Mastery Learning For Special Education Learning Disabled and Emotionally Impaired Students and Teachers, Masters Thesis, Grand Valley State University.

(٢) أمل عطية بازيد (٢٠٠٣) : مرجع سابق.

(3) Frances, C. (2006): ***op. cit.,***, (27), 121- 137.

(٤) حمدي سيد عزام (٢٠٠٩): مرجع سابق.

(5) Alen, C. (1980): *Mastery Learning in your Classroom: Hand book for an approach to an Alternative Learning Strategy*. New York: New York City Teacher Centers, P.(89).

الجيد، وتقديم المساعدة، والعلاج المناسب للتلميذ، في حالة وجود أية صعوبات تعوق وصوله إلي مستوي الإتقان، ويرتبط بذلك أيضًا توفير الوقت الكافي لكل تلميذ للوصول إلي المستوي المطلوب للإتقان(١).

ويرى (أوزدن) أن التعلم للإتقان لـ بلوم يقوم علي عدد من الافتراضات، هي(٢) :

١- يمكن لجميع المتعلمين تعلم معظم المهام المدرسية.

٢-يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣-يجب توفير وقت كاف لإنجاز المتعلمين المهام التعليمية المراد إتقانها.

٤- أن يكون التعلم تتابعيًا ومتسلسلاً ومنطقيًا في طبيعته.

٥- اعتبار دافعية المتعلم سبيلاً لزيادة كمية ونوع التعلم المدرسي.

ويستند التعلم للإتقان على مسلمتين أساسيتين ، هما : أولًا: أن نتائج أى تعلم تتأثر بتاريخ المتعلم السابق ومعدلات الدافعية ، وهى التى تتباين من متعلم إلى آخر، ثانيًا: أنه من الممكن إجراء تعديلات فـي الخصائص الفرادية للمتعلمين (المعارف السابقة والدافعية) ، وأيضًا نوعية التعليم المقدم من أجل تحقيق الإتقان ، ولذا نجد أن مدخل التعلم للإتقان مستند على فرضية أساسية مؤداها : إذا أعطى التلاميذ الوقت اللازم للتعلم ونوعية التدريس الملائمة، فإن أكثر التلاميذ يمكن أن يتقنوا أهداف التعلم ، أى أن زمن التعلم هو مفتاح الإتقان (Bloom, B.S,1981 ,10) (٣)، وهذا هو الأساس التربوى الذى تستند إليه النظرية البنائية ، ومن ثم يعد هذا المدخل ملائمًا للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.
ومن ثم يصبح التحدى يتمثل فـي كيفية إتاحة الزمن الكافى للتعلم ، واستخدام طرق وإستراتيجيات تعليمية ملائمة لكل التلاميذ ، حتى يتمكنوا من الوصول إلى مستوى الإتقان(٤).

ويؤكد بلوم أن استخدام التغذية الراجعة ، والتدريس التصحيحى ، بالإضافة إلى تنظيم الوقت اللازم للتعلم ، يؤدى إلى أن الغالبية العظمى من التلاميذ تتقن الأهداف التعليمية(٥).

---

(١) نادية عبد العظيم محمد (١٩٩٤): **الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم**، الرياض: دار المريخ للنشر، ص ص (١٣٧-١٣٨).

(2) Ozden, M. (2008): Improving Science and Technology Education Achievement using Mastery Learning Model, *World Applied Science Journal*, 5 (1), 62 – 97, P.(64).

(3) Bloom,B.S.(1981) : All our Children Learning, New York: Mc Graw-Hill, P. 10.

(4) Levine, D.V. & Associates (1985): Improving Student Achievement through Mastery Learning Programs, San Francisco: Jossey- Bass, P.(25).

(5) Slavin, R.E., (1987): Mastery Learning Reconsidered Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, P.(9).

وبناء على ما تقدم فلكي يصل التلاميذ إلى تحقيق الإتقان في التعلم لابد من مراعاة عدة عوامل ، منها : الاستعداد ، وتوفير الوقت ، ونوعية التدريس ، واستخدام إستراتيجيات معينة في التدريس بالإضافة إلى المثابرة في التعلم [1].

وإن كان إكساب مهارات القراءة والكتابة وإتقانها هدفًا من أهداف تدريس اللغة العربية، فإن هذا يدعو إلي الوصول بمستوي المتعلمين إلي إتقان ما يتعلمونه من مهارات ، وعلاج أية صعوبات تواجههم .

وفي ضوء التعلم للإتقان فإن التلميذ بإمكانه أن يتعلم تعلمًا مثمرًا وجادًا لكل ما يدرس له في ظل الظروف المناسبة، ووقت التعلم المتاح له ، وتقديم المساعدة له وتزويده بالأنشطة الإثرائية والاختبارات في أثناء التعلم، ويمكن من خلال التعلم للإتقان تحقيق الهدف، وذلك بأن يجعل نسبة ممكنة من التلاميذ يصلون إلي مستوي مرتفع من التحصيل والإتقان من خلال تعلمهم مع تقليل الفروق الفردية بينهم ، إذ يستطيع كل تلميذ أن يتعلم تبعًا لقدرته وسرعته[2].

ونظرًا لأهمية التعلم للإتقان فقد نال اهتمام الباحثين، وأكدت العديد من الدراسات علي ذلك منها: دراسة (**باكون Ann, Bacon, 1989**) [3] ، ودراسة (**جارسيا Duran, Garcia, 1991**) [4]. ودراسة (**مصطفى إسماعيل موسى ، ١٩٩١**) [5] ، ودراسة (**مصطفى عبد الله إبراهيم ،١٩٩٤**) [6] ، ودراسة (**سنية محمد عبد الباسط، ١٩٩٥**) [7] ، ودراسة (**محمد حسن**

---

(1) رمضان صالح رمضان (٢٠٠٢): **المصطلحات الأساسية في الممارسة التربوية**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص (٢٨).

(2) Stephen, P. (1993): The EFFects of Group-Based Mastery Learning on Frist Grade Reading Achievement".*DAI-A*, 53(1), 1–240, P.(36).

(3) Ann, B. (1989): A Comparison of Mastery and non-Mastery Learning Approaches to Teaching Reading Comprehension to Title Reading Students in Grade Two Through Six. DAI-A, 46(6).

(4) Duran, G. (1991): A test of Amastery Learning Approach for Teaching Basic Paragrph Writing Skills to Spanish Language, *DAI-A*, 52(5).

(5) مصطفي إسماعيل موسي (١٩٩١): أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية في تعليم الكتابة علي تحسين الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى الطلاب شعبة التعليم الأساسي، مجلة التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الخامس، العدد الثاني.

(6) مصطفى عبد الله إبراهيم (١٩٩٤) : "أثر استخدام أسلوب التعلم للإتقان – حتى التمكن – على تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادى الأزهرى وأدائهم في مادة التجويد"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

(7) سنية محمد عبد الباسط عوض الله (١٩٩٥): "مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى لمهارات القراءة الصامتة"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

المرسى، ١٩٩٦) [١]، ودراسة **(محمد سعد موسي، ١٩٩٨)** [٢]، ودراسة **(حازم محمود راشد، ٢٠٠٠)** [٣]، باستخدام التعلم للإتقان في تشخيص وعلاج المهارات اللغوية في المرحل الدراسية المختلفة.

ومن المداخل الفعالة في تعليم المعاقين فكريًا القراءة والكتابة وعلاج الصعوبات التي تواجههم بها، تبسيط المهام المعقدة، نظرًا لأنه يساعد على إتقان مكوناتها، حيث تختصر المهمة إلى المستوى الذي يتمكن الفرد من الاستجابة لها، ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا[٤].

كما يؤكد المدخل ضرورة أن ترتبط برامج تعليم القراءة والكتابة وعلاج صعوباتها بالحاجات والرغبات الفردية للطفل المعاق فكريًا، حيث ينبغي أن تتلاءم مع مواقف حياته اليومية، ومع أفراد أسرته ومجتمعه، فالبرنامج الذي يراعي حاجات ورغبات المعاق الفردية يكون برنامجًا ناجحًا ومفيدًا في تعليمه[٥].

لذا فالتعلم للإتقان من المداخل التي تسمح للتلميذ بأن يتقن المهارات المراد تعلمها وفق تسلسل منظم، حيث يتم تحليل المهارات إلى مهارات فرعية، لتحديد تسلسل التعليم بشكل هرمي، وذلك من خلال تحليل مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات بسيطة، وعلاج الصعوبات التي تواجههم فيها[٦].

---

(١) محمد حسن المرسي (١٩٩٦): فعالية التعلم الإتقاني فى علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمتبدئين، ***المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج المتفوقين دراسيًا والمتأخرين"***، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس فى الفترة (٢٥-٢٦) سبتمبر، القاهرة: دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص(٨١-١٠٢).

(٢) محمد سعد موسي (١٩٩٨) : "فاعلية استراتيجية دبلوم للتعلم للإتقان عل تحصيل طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري للمفاهيم الصرفية واتجاهاتهم نحو مادة الصرف"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية- فرع كفر الشيخ، جامعة طنطا.

(٣) حازم محمود راشد (٢٠٠٠): فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراة، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٤) زينب محمود شقير (٢٠٠١): ***اضطرابات اللغة والتواصل***، ط٢، القاهرة: دار النهضة المصرية، ص (٣٤٣).

(٥) عبد العظيم شحاتة مرسي (١٩٩٠): ***التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً***، القاهرة: دار النهضة المصرية، ص(٩٢).

(6) Theodore, L. H & Richard, E. H (1995): Literacy Dictionary the vocabulary of Reading and writing, U. S. A, International Reading Association, Inc. p (252).

ومن ثم يمكن استخدام برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي.

ثانيًا : تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور في مهارات القراءة والكتابة وما يرتبط بها من صعوبات لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي علي الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما صعوبات القراءة والكتابة التى تواجه تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية؟

٢- ما البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية؟

٤- ما فاعلية البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية؟

ثالثًا : حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية علي الحدود الآتية:

١- صعوبات في (القراءة والكتابة) الوظيفية التى تتطلبها المواقف اللغوية الحياتية والاجتماعية مثل : الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق، وضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات، وكتابة البيانات الأساسية واللافتات ، والنشرات والرسائل ، وغيرها ، والتى تلائم الاحتياجات المهنية والمواقف الاجتماعية التى تمكن تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية من التواصل في الدراسة والمواقف الاجتماعية.

٢- تلاميذ الصف الثالث القابلين للتعلم بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية لأن هذا الصف يمثل نهاية المرحلة التعليمية، الأمر الذى يتطلب علاج ما يعانونه من قصور في مهارتي القراءة والكتابة باعتبارهما أداتي للتواصل اللغوى الفعال داخل مجتمعهم ومحيط أسرتهم.

رابعًا: تحديد مصطلحات الدراسة:

١- المعاقون فكريًا بمرحلة الإعداد المهني:

يعرف **(سيموس ومثيو ألر Seamus & Alur, Mithu, 2002,33)** [1] "الإعاقة الفكرية علي أنها قدرات عقلية وظيفية أقل من المتوسط عن طريق اختبار نسبة الذكاء، ونقص وظيفة التكيف في المنزل أو بيئة العمل، بالإضافة إلي أنه يعتبر معاقًا فكريًا مَنْ يحصل علي نسبة ذكاء أقل من (٧٠ – ٧٥) إذا حدثت الإعاقة في خلال فترة النمو من الميلاد حتى (١٨) سنة".

كما عرف **(ميشل فريل Farrel, Michal, 2004,53)** [2] "المعاق فكريًا القابل للتعلم بأنه الفرد القادر علي تعلم موضوعات أساسية أكاديمية (تحصيل مهارات القراءة والكتابة الوظيفية) ويكون الكثير من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قادرين علي الحياة والعمل علي نحو مستقل".

ويعرف تلاميذ الإعداد المهني في هذه الدراسة، بأنهم: التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة الذين ينتظمون بمدارس التربية الفكرية بالصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم، ولديهم إمكانات النمو في المواد الأكاديمية المدرسية، والتوافق الاجتماعي إلي الدرجة التي تمكنهم من التعامل باستقلال في المجتمع، والكفاية المهنية إلي الدرجة التي تمكنهم من أن يعولوا أنفسهم جزئيًا في مرحلة الرشد.

٢- صعوبات القراءة:

تُعرف صعوبات القراءة، بأنها: "القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في مهارات نطق الأصوات والطلاقة دون وصوله إلى مهارات الفهم "[3].

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة، بأنها : القصور الواضح في قدرة تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية – على التقدم في قراءة الحروف والكلمات، والتمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة، بحيث يحول بطء تقدم التلاميذ في المهارات الصوتية دون وصولهم إلى مهارات فهم المعنى، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ على اختبار صعوبات القراءة المعد لهذا الغرض.

---

(1) Seamus, H. and Alur, M. (2002): *Education & Children with Special Needs*, New Delhi: Sage Publications India Pvt L td, P.(33).
(2) Farrell, M. (2004): *Op. Cit.*, P.(53).
(3) Robertson J. (2000): Dyslexia and Reading: Aneuropsychological Approach, London: whurr Publishers, p. (63).

٣- صعوبات الكتابة:

يشير *(مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠٤):* "أن صعوبة الكتابة تعني اضطرابًا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، والذي قد يظهر في عدم القدرة على الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة، والهجاء"(١).

وتعرف إجرائيًا في هذه الدراسة، بأنها : القصور الواضح في قدرة تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية – على كتابة الحروف داخل الكلمات، وترتيب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة خطأ، والخلط بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة، وترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير من المعنى المقصود، وكتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية، وكتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على اختبار صعوبات الكتابة المعد لهذا الغرض.

٤ - التعلم للإتقان:

يعرف (كارل بندر **Binder, Carl,2002,16**)(٢) التعلم للإتقان، بأنه: " نموذج يجمع بين التعلم الفردي والتعلم الجمعي، و يتيح الفرصة للمتعلمين للوصول إلي مستوي الإتقان المحدد شريطة إعداد المادة الدراسية بطريقة منظمة ووافية، وإتاحة الوقت الكافي لهؤلاء المتعلمين للوصول إلي مرحلة الإتقان وتقديم المساعدة لهم في حال إذا ما واجهتهم صعوبات في أثناء التعلم".

كما يُعرف أيضًا، بأنه : "مستوي يُحدد مسبقًا بصورة كمية يرجي أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي أو عدد من المواقف التدريسية، ومن خلال هذا يتم الحكم علي ناتج التعلم ومدى كفاءة المعلم في أداء الواجبات المحددة له"(٣).

ويقصد بالتعلم للإتقان في هذه الدراسة، بأنه : مدخل تدريسى يقوم على مجموعة من الإجراءات التدريسية التى تستخدم في علاج صعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها تلاميذ

---

(١) مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤): **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، ترجمة: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار الفكر العربي، ص(٢٦٦).

(2) Binder, C. (2002): Fluency: Achieving True Mastery in the Learning Process, University of Oregon, and Elizabeth Haughton Center, P. (16).

(٣) أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب، ص(٧).

الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية من خلال مادة تعليمية مقسمة تقسيمًا هرميًا إلي وحدات، تعطي كل وحدة في عدد من الحصص، وفي نهاية كل وحدة يعطي اختبار لقياس مدى وصول التلاميذ إلي مستوي الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%)، فإذا وصل التلاميذ إلي مستوي الإتقان يزودون بالأنشطة الإثرائية، والتلاميذ الذين لم يصلوا إلي مستوي الإتقان، فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضافيين للوصول بهم إلي درجة الإتقان.

خامسًا : إجراءات الدراسة:

تتمثل إجراءات الدراسة في اتباع الخطوات الآتية:

(١)تحديد صعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، ويتم ذلك من خلال ما يلى:

أ- دراسة البحوث السابقة التي تناولت مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا والصعوبات المرتبطة بهما.

ب-دراسة الأدبيات التربوية التي تناولت تعليم مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا والصعوبات المرتبطة بهما.

ج-استطلاع آراء المعلمين والخبراء في مدارس التربية الفكرية.

د- ملف التلميذ وما يحتويه من بيانات كافية عن التلميذ، وعن جوانب القصور في القراءة والكتابة لديه.

هـ-إعداد اختبار تشخيصى لتحديد صعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

و- إعداد قائمة بصعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ز- عرض القائمة علي الخبراء وتعديلها في ضوء آرائهم.

ح- وضع القائمة في صورتها النهائية.

(٢)بناء البرنامج القائم علي التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، ويتم ذلك من خلال :

أولاً: تحديد أسس بناء البرنامج من خلال:

- قائمة الصعوبات اللغوية (القراءة والكتابة) التي يعانى منها التلاميذ ، والتى أظهرها الاختبار التشخيصي.
- دراسة الخصائص اللغوية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.

- الدراسات والمراجع الأدبية التي أجريت علي التعلم الإتقاني.
- الدراسات والأدبيات التي تناولت صعوبات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية.
- مراعاة طبيعة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا : تحديد مكونات البرنامج المقترح ، والتي تتمثل في :

أ) الأهداف التربوية للبرنامج.

ب) محتوى البرنامج وتنظيمه، حيث يتكون من جزأين، هما: كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ، ودليل المعلم.

ج) استراتيجيات التدريس المناسبة لمدخل التعلم للإتقان مثل: استخدام المديولات التعليمية ، والتعلم بالبرمجة، والتدريس المصغر ، واستخدام الحاسوب، البدائل التصحيحية ، والنمذجة ، ولعب الدور ، التعلم الفردى، تحليل المهمة،... وغيرها.

د) الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج، وتتمثل في :

- إعداد اختبارات تشخيصية لتحديد صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتأكد من صدقه وثباته.
- إعداد أوراق النشاط والتدريب لعلاج صعوبات القراءة والكتابة.

هـ) أساليب التقويم المتنوعة المستخدمة في البرنامج تبعًا لاختلاف كل صعوبة علي حدة، ومستوى كل تلميذ، وكيفية علاجها ، وذلك من خلال تطبيق الاختبارات التشخيصية في نهاية كل وحدة من وحدات البرنامج .

(٣)تحديد فاعلية البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، ويتم ذلك من خلال:

أ) اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ب) تطبيق لختبارات القراءة والكتابة قبليًا علي التلاميذ عينة الدراسة.

ج) التدريس باستخدام البرنامج القائم علي التعلم للإتقان للتلاميذ عينة الدراسة.

د) تطبيق أدوات الدراسة بعديًا علي هؤلاء التلاميذ.

هـ) رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

و) تحليل النتائج وتفسيرها.

ز) تقديم التوصيات والمقترحات.

سادسًا : أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية الفئات الآتية:

١- مخططو مناهج اللغة العربية بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية :

ستمدهم الدراسة الحالية بدروس في القراءة والكتابة وفقًا لأساليب وأنشطة حديثة يمكن تضمينها في مناهج اللغة العربية المقررة علي التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني، وستمدهم أيضًا ببرنامج علاجي لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، لتضمينه في مناهج القراءة.

٢- معلمو اللغة العربية بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية:

ستمدهم الدراسة الحالية باختبارات في القراءة والكتابة لتشخيص الصعوبات التى تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا في القراءة والكتابة، ومن ثم يمكن لمعلمي اللغة العربية القائمين علي تعليم هؤلاء التلاميذ التركيز علي علاج هذه الصعوبات، وإمدادهم بطريقة تدريس تفيد في إثراء الموقف التعليمي، وزيادة التفاعل بين عناصره، ودليل معلم للاسترشاد به في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

٣- التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بمرحلة الإعداد المهنى:

ستساعد التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني علي علاج صعوبات القراءة والكتابة لديهم باستخدام أساليب وأنشطة حديثة.

٤- الباحثون في الميدان:

قد تفتح الطريق أمام بحوث أخري في مجال برامج ومداخل واستراتيجيات تدريس اللغة العربية لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية. كما قد تفسح المجال أمام الباحثين للاهتمام بفئة القابلين للتعلم أيضًا.

2

الفصل الثانى

الدراسات والبحوث السابقة

المحـور الأول : الدراســات والبحـوث الـسابقة التـي تناولـت المهارات اللغويـة لدى التلاميذ بمدارس التربيـة الفكرية.

- التعليق على دراسات المحور الأول.

المحور الثاني : الدراسات والبحوث التي تناولت التعلم للإتقان.

- التعليق على دراسات المحور الثاني.

- التعقيب العام على الدراسات والبحوث السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات والبحوث السابقة

تناول هذا الفصل عرضًا للدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي بهدف الإفادة منها في تحديد موقعه منها، وكيفية إعداد أدوات البحث وإجراءاته، وأيضًا الإفادة من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات في مناقشة نتائج البحث الحالي، ومن ثم تحقيق أهدافه.

ولتحقيق ذلك تم عرض الدراسات والبحوث السابقة في محورين أساسيين، هما:

١- الدراسات والبحوث التى تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.

٢- الدراسات والبحوث التى تناولت التعلم للإتقان.

وكان هذا العرض وفقًا للمنهج الآتى:

١- ترتيب الدراسات والبحوث ترتيبًا زمنيًا داخل كل محور من الأقدم إلى الأحدث.

٢- تناول كل دراسة من حيث:

- هدف الدراسة.
- إجراءاتها.
- نتائجها المرتبطة بالبحث الحالى.

٣- التعليق على دراسات كل محور.

٤- تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول : الدراسات والبحوث التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ بمدارس التربية الفكرية :

١- دراسة عزة محمد سليمان (١٩٩٦)[١]:

استهدفت الدراسة تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٧) مهارة فرعية، موزعة على أربع مهارات رئيسة، هي: (الاستماع(٥) مهارات، التحدث(٨) مهارات، القراءة(١٠) مهارات، الكتابة (٤) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد مقياس المهارات اللغوية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية ، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتب اللغة العربية المقررة بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيقه على عينة من تلاميذ معهد التربية الفكرية بحلمية الزيتون بمحافظة القاهرة في المرحلة العمرية ما بين (٩: ١٢) سنة، بلغ عددها (٤٠) تلميذًا وتلميذة، قُسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست المهارات اللغوية بالبرنامج المقترح وفقًا لثلاث استراتيجيات، هي: (التعزيز الاجتماعي الموجب- استخدام التوجيه في الأداء- استخدام أساليب التقليد وزيادة الدافعية عند الطفل)، والأخرى ضابطة درست المهارات بالطريقة المعتادة، وقورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق مقياس المهارات اللغوية قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- حقق البرنامج التدريبي المقترح نجاحًا ملحوظًا في التدريب على مهارات النمو اللغوى ومنها (مهارات التعبير اللفظى عن الرغبات والاحتياجات، والتمييز السمعي والبصرى) لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، مما سيكون له أثره الإيجابي الواضح في تواصلهم اللفظى وتفاعلهم الاجتماعى مع الأقران والمحيطين.

٢- ساعد البرنامج التلاميذ على التخلص من بعض اضطرابات النطق والكلام، كما ساعدهم في تنمية مهارات التواصل اللفظي، والوصول بهم إلى مستوى مناسب من النمو اللغوي أثناء التدريب على البرنامج.

---

(١) عزة محمد سليمان (١٩٩٦): "مدى فاعلية برنامج تدريبى في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليًا من فئة القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢- دراسة باميلا بلانشارد Blanchard, 2000[1]:

استهدفت الدراسة تنمية الوعي الصوتي لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية باستخدام برنامج حاسوبي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة المعاقين فكريًا وحاجاتهم التربوية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٥) مهارة فرعية، موزعة على مستويين رئيسين، هما: (مستوي تعرف الحروف والكلمات (٧) مهارات، ومستوي نطق الأصوات (٨) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أداتي الدراسة التي تمثلت في: اختبار تفريد الأصوات، واختبار لتشخيص المهارات الأساسية في القراءة، كما تم بناء برنامج، وقد تضمن عدة عناصر ، هي: (الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج الحاسوبي تمت صياغة المحتوى المقرر علي التلاميذ من الصف الثاني وحتى الخامس الابتدائيين، وتم تطبيقه على (٣٠) تلميذًا وتلميذة، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧- ١١) سنة، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام برنامج حاسوبي قائم على تعليم الأصوات، والمجموعة الأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، وقورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج الحاسوبي لتعليم الأصوات في علاج الضعف القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- مساعدة البرنامج الأطفال على قراءة الكلمات الصعبة، وفهم المعنى من السياق.

٣- دراسة منيرة سلامة (٢٠٠٠)[2]:

استهدفت الدراسة تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية؛ ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢١) مهارة فرعية موزعة على مجالين رئيسن، هما: (مهارات القراءة (١٤)، ومهارة الكتابة (٧) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبارين أحدهما لقياس

---

(1) Blanchard, P. (2000): Phonological Awareness Instruction to Prevent Reading Failure: Astudy of the Benefits of Commercially Produced Phonics Software to Phonological Awareness Instruction. (An Online WWW. ERIC Database .com, ED 441228), P. 28.

(٢) منيرة سلامة (٢٠٠٠): "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مهارات القراءة، والآخر لقياس مهارات الكتابة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة أربع وحدات من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة من التلاميذ بمدارس التربية الفكرية التابعة لمحافظتي الشرقية والدقهلية، بلغ عددها (٢٠) تلميذًا وتلميذة ، قسمت إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية درست محتوى البرنامج بالطريقة التوليفية، والأخرى مجموعة ضابطة درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، وقورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق الاختبارين قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار القراءة، مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المهارات القرائية التي وضع من أجلها.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الكتابية التي وضع من أجلها.

٤- دراسة وحيد السيد حافظ (٢٠٠١)[١]:

استهدفت الدراسة بناء منهج في اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللغوية اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٦٠) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات رئيسة، هي: (الاستماع (١٣) مهارة، الكلام (١٧) مهارة، القراءة الجهرية (٦) مهارات، القراءة الصامتة (١٢) مهارة، الكتابة (١٢) مهارة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: (اختبار لقياس مهارات الاستماع، بطاقة لقياس مهارات الكلام، بطاقة لتقدير مهارات القراءة الجهرية، اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة، واختبار لقياس مهارات الكتابة)، كما تم بناء المنهج المقترح، وقد تضمن عدة عناصر ، هي: (الأهداف العامة والإجرائية لمنهج اللغة العربية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

---

(١) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١) : مرجع سابق.

وللتأكد من فاعلية المنهج المقترح تمت صياغة وحدتي (منزلي وبيئتي) و(أماكن وشخصيات تقدم لك خدمات) بكتاب اللغة العربية للصف الأول بمرحلة الإعداد المهني، وتم تطبيقه على عينة بلغ عددها (١٥) تلميذًا و تلميذة من تلاميذ التربية الفكرية بمحافظة القليوبية، ودرست هاتان الوحدتان باستخدام أربع استراتيجيات تدريسية، هي: (أسلوب تحليل المهمة، التعلم بالنموذج، الألعاب اللغوية، والتعلم الفردي)، وقورن أداء عينة الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة بعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي للاختبارات الآتية: (اختبار مهارات الاستماع، والقراءة الصامتة، ومهارات الكلام، ومهارات القراءة الجهرية، ومهارات الكتابة) لصالح القياس البعدي.

٢- فاعلية المنهج المقترح في اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة (الجهرية والصامتة)، الكتابة) لدى تلاميذ الصف الأول بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٥- دراسة إيمان فراج (٢٠٠٣)(١):

استهدفت الدراسة تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللغوية اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٣٠) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (مهارات فهم العلاقات المكانية (١٠) مهارات، والمهارات التعبيرية، وتشمل: التحدث والكتابة (١٠) مهارات، ومهارات استخدام العلاقات المكانية (١٠) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار في المهارات اللغوية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية لمنهج اللغة العربية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب اللغة العربية بالصف الثالث الابتدائي، وتم تطبيقه علي عينة تكونت من (١٦) تلميذًا وتلميذة متوسط أعمارهم (٩ سنوات)، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى البرنامج الحاسوبى باستخدام ثلاث استراتيجيات، هي: (الألعاب اللغوية- المحاكاة- التكرار) ، والأخرى ضابطة

(١) إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣) : تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

درست المحتوى بالطريقة المعتادة، وقورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق اختبار المهارات اللغوية قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختيار المهارات اللغوية في التطبيق البعدي الصالح المجموعة التجريبية.

٢-فاعلية البرنامج الحاسوبي المستخدم في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ عينة الدراسة.

٦- دراسة أيمن الديب محمد (٢٠٠٥)(١):

استهدفت الدراسة إكساب مهارات القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٢) مهارة فرعية موزعة علي ثلاثة مستويات، هي: (التعرف (٧) مهارات، النطق (٩) مهارات، الفهم المباشر (٦) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار في مهارات القراءة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية لمنهج اللغة العربية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة محتوى كتب القراءة المقررة علي تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقًا لاستراتيجيات معالجة المعلومات، وتم تطبيقه على عينة تراوحت أعمارهم ما بين (١٠- ١٧) سنة، وقسمت العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست المحتوى باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات: (التسلسل، التكرار، نطق الألفاظ، مزج الحروف، تتبع صوت الحرف، التعزيز، نطق الألفاظ، تعرف الكلمات، تتبع الحرف، نطق الحروف، تكرار الحروف، مزج الأصوات، المسح البصري، استخدام التشفير الصوتي))، والأخرى ضابطة درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل

(١) أيمن الديب محمد (٢٠٠٥) : "اختبار فاعلية البرنامج العلاجى بريب Preep في تنمية بعض المهارات المعرفية المرتبطة بالقراءة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا "القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

على تحسن مهارات القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك لاستخدام استراتيجيات البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة.

٢- فاعلية البرنامج الحاسوبي المستخدم في تنمية مهارات القراءة والمهارات المعرفية لدى التلاميذ، وذلك لأنه ركز على العديد من الإجراءات والاستراتيجيات العلاجية التي تتناسب مع خصائص التلاميذ المعاقين فكريًا.

٧- دراسة زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥)[١]:

استهدفت الدراسة تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللغوية اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٤) مهارة فرعية موزعة على مجالين هما: (مهارات الاستماع (٦) مهارات، ومهارات القراءة (٨) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبارين لقياس مهارات القراءة ومهارات الاستماع، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية لمنهج اللغة العربية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها تسعة تلاميذ بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة القاهرة، درست البرنامج باستخدام ثلاث استراتيجيات، هي: (القراءة الموجهة بالصورة، والتعامل مع الكلمات، والألعاب اللغوية، ثم قورن أداء مجموعة الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستماع اللازمة للتلاميذ المعاقين فكريًا، فقد تحسنت قدرة التلاميذ في مهارات: اختيار العنوان المناسب، ووصف الشخصيات، والإجابة عن الأسئلة، وتحديد معاني الكلمات، وإعادة الأحداث حسب ترتيب سماعها، والحكم على الشخصيات.

٢- فاعلية البرنامج في تحسين مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ، ومنها: تعرف الحروف والكلمات والجمل، نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، فهم مدلول الكلمة.

---

(١) زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥) : تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوى الإعاقة الذهنية في المرحلة الإبتدائية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨- دراسة ليندا بيج (Linda Page, 2005)[1]:

استهدفت الدراسة تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، لتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك في ضوء الأدبيات ذات الصلة بمهارات القراءة ، وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٦ مهارة) فرعية موزعة على ثلاثة مستويات، هي: (التعرف(٥) مهارات، النطق (٨) مهارات، الفهم المباشر (٣) مهارات) وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار في مهارات القراءة.

وللتأكد من فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تطبيقه على عينة الدراسة بلغ قوامها (٤٣) تلميذًا ، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية بلغ عددها (٢٠) تلميذًا، درست المحتوى باستخدام إجراءات استراتيجية القراءة التكرارية، والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عددها (٢٣) تلميذًا درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق اختبار مهارات القراءة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

٢- فاعلية استراتيجيةالقراءة التكرارية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، حيث أصبح لديهم القدرة على تعرف الكلمات بصريًا، ونطق أصوات الحروف نطقًا سليمًا، والفهم اللفظي والمباشر لمعاني الكلمات.

٩- دراسة كونرز وآخرين Conners, F., Et al., 2006[2]:

استهدفت الدراسة تنمية مهارات نطق الأصوات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك في ضوء الأدبيات ذات الصلة بمهارات القراءة ، وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٥) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار الوعي أو إدراك الأصوات، واختبار فهم اللغة السمعي، ومقياس وكسلر لقياس ذكاء التلاميذ، كما تم بناء

---

(1) Linda, Page (2005) : The Effect of Multi- sensory Repeated Readings as Ameans to over learning Phonemes, Word Segments and Word Families on the Reading Scores of Students Identified as Learning Disabled or Mildly Mentally Retared, Dissertation, Union University.

(2) Frances, C, et al., (2006) : Op. Cit., PP. (12-137).

البرنـامج، وقـد تـضمن عـدة عناصـر، هـي: (الأهـداف العامـة والإجرائيـة، المحتـوى الدراسـي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، أساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت إعادة صياغة بعض موضوعات محتوى القراءة للصف الأول الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٧- ١٢) سنة وعمرهم العقلي (٤- ٨) سنوات بلغ قوامها (٤٠) تلميذًا وتلميذة، قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية محتوى البرنـامج باستخدام الطريقة الفردية، أما المجموعة الضابطة درست المحتوى باستخدام الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى: تحسن مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي الإعاقة الفكرية عن أقرانهم في الضابطة، وذلك في نطق الأصوات، وانتقال أثر التدريب.

١٠- دراسة على سعد سالم القحطانى (٢٠٠٧)(١):

استهدفت الدراسة تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة، وذلك في ضوء طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة ، تضمنت (٨) مهارات وهي (المطابقة بين صوت الحرف ورمزه، الربط بين صوت الكلمة ورمزها، فهم معنى الكلمة، التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية، تمييز حروف المد، نطق الحروف والكلمات والجمل نطقًا سليمًا، فهم معنى الجملة، فهم معنى النص)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار لقياس الأداء في القراءة الجهرية، اختبار لقياس الاستعداد لتعلم القراءة، كما تم بناء البرنامج ، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة موضوعات محتوى كتب القراءة المقررة على تلاميذ الصفين: الأول والثاني الابتدائيين، والفصل الدراسي الأول من الصف الثالث الابتدائي، وفق مبادئ التعليم الإلكتروني، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (١٨) تلميذًا بمدرستي (سعيد بن زيد)، و(الحارث بن هشام) بالمملكة العربية السعودية، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى البرنامج، والأخرى ضابطة درست الكتب المقررة بالطريقة المعتادة، ، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

---

(١) علي سعد سالم (٢٠٠٧):" فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط" ، رسالة ماجستير، "غير منشورة" ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

وتوصلت الدراسة إلى: فاعلية البرنامج الحاسوبى في مساعدة الأطفال على قراءة الكلمات الصعبة باستخدام الأنشطة القرائية ، وتشجيعهم على استخدام قدرتهم في القراءة لفهم المعنى، وإمدادهم بما يلزمهم من خبرات ناضجة في القراءة حتى يقرءوا بطلاقة.

١١- على سعد جاب الله، وسيد محمد سنجي (٢٠٠٧) [١]:

استهدفت الدراسة تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات التعبير الشفوي الوظيفي اللازمة، وذلك في ضوء: أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا، وطبيعة هؤلاء التلاميذ، وتم التوصل إلى قائمة، تضمنت ثماني مهارات فرعية، والعديد من المواقف الحياتية، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد بطاقة ملاحظة لتقويم مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى التلاميذ، كما تم إعداد البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية.

وللتأكد من فاعلية البرنامج تم إعداد مجموعة من الأنشطة اللغوية والمواقف الحياتية، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٣٨) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع بمدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٢٠) بمدرسة التربية الفكرية ببنها، درست باستخدام البرنامج القائم على: (الألعاب اللغوية، أنشطة التعبير عن الملامح والإشارات، أغاني الأطفال، لعب الأدوار، لوحات مجسمة للإثراء اللغوي، أنشطة التعبير عن المواقف الحياتية المصورة)، والأخرى ضابطة وعددها (١٨) بمدرسة المنشأة الكبرى للتعليم الأساسي بفصول التربية الفكرية بكفر شكر، درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على الأنشطة اللغوية المستخدم في تحسين مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذه المهارات، هي: (التعبير عن الموقف الاجتماعي مع مواجهة الآخرين دون تردد أو خوف، اختيار الكلمات التي تؤدي المعنى المراد بوضوح، استخدام الجمل المعبرة عن مناسبة الموقف السار أو غير السار، مناسبة نبرات الصوت لما يوافق الحالة النفسية للموقف، التخلص من بعض التكرار المخل لبعض الكلمات ، إفهام غيره من الناس معنى ما يريد....).

---

(١) على سعد جاب الله، وسيد محمد سنجي (٢٠٠٧) : "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة"، **المؤتمر العلمي الأول- التربية الخاصة بين الواقع والمأمول**، في الفترة ١٥-١٦ يوليو ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الثالث، ص ص (١٢٠٥-١٢٥٨) .

١٢- دراسة زينب أحمد زيدان (٢٠٠٨)[١]:

استهدفت الدراسة تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، وقياس أثرها علي تنمية أدائهم اللغوي وميولهم القرائية والكتابية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة، وذلك في ضوء: أهداف تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا، وطبيعة هؤلاء التلاميذ، وتم التوصل إلى قائمة، تضمنت (١٩) مهارة فرعية موزعة على مجالين، هما: (مهارات القراءة (١١) مهارة، مهارات الكتابة (٨) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار لقياس مهارات القراءة، واختبار لقياس مهارات الكتابة، وبطاقة ملاحظة الأداء اللغوي في القراءة، ومقياس الأداء اللغوي في الكتابة، ومقياس الميل إلى القراءة، ومقياس الميل إلى الكتابة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن: (دليل المعلم، وكتاب التلميذ).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة مهارات القراءة والكتابة المتضمنة بالمحتوى المقرر علي تلاميذ الصف السادس، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (١٦) تلميذًا وتلميذة بمدرسة عزيز المصري للتربية الفكرية والمركز النموذجي للتثقيف الفكري بمدينة القاهرة، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات القراءة، هي: (قراءة قصة موجهة بالصورة، المدخل الخبري اللغوي، العصف الذهني، تذكر الأخبار اليومية)، واستراتيجيات الكتابة، هي: (كتابة كلمة تعبر عن صورة، التعامل مع الجمل، استخدام أسلوب التلقين، قصص خبرية وخرائط، جدول تخطيط الكتابة)، والأخرى ضابطة درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج الحاسوبي المستخدم في تحسين مهارات القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذه المهارات هى: (تعرف شكل الحرف وموقعه من الكلمة، المطابقة بين شكل الحرف وصوته المنطوق، تعرف شكل الكلمات، تحليل وتركيب الكلمات، مطابقة الكلمات لأصواتها المنطوقة، الربط بين الصور ومحتواها المتمثل في الكلمات، تحديد الجملة الموجودة من بين عدة جمل، تحليل الجمل إلى الكلمات التى تحتوى عليها، نطق الجمل، الربط بين الصور ومحتواها المتمثل في جمل، وفهم نص بسيط).

---

(١) زينب أحمد زيدان (٢٠٠٨) : "برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا في مدارس التربية الفكرية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢- فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية مثل : (كتابة الحروف، تكملة الكلمات بالحروف الناقصة، كتابة الكلمات، كتابة جمل، كتابة نص).
٣- فاعلية البرنامج المقترح في تحسين الأداء اللغوى في القراءة والكتابة والميل إليهما لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٤- استمرار فاعلية البرنامج حتى فترة المتابعة التى بلغت شهرًا من تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

١٣- دراسة حمدى سيد عزام (٢٠٠٩)[١]:

استهدفت الدراسة إكساب تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية مهارات الفهم القرائي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٣) مهارة فرعية موزعة على مستويين هما: (مهارات فك الرموز (١٢) مهارة، مهارات الفهم المباشر (١١) مهارة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، كما تم إعداد دليل المعلم الذي تضمن: (أهداف الدليل، ومحتواه، وإجراءات التدريس باستخدام استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية مهارات الفهم القرائي، والنماذج والتطبيقات للدروس المتضمنة في الدليل، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب اللغة العربية للصف الأول بمرحلة الإعداد المهني، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٧) تلاميذ بمدرسة التربية الفكرية بالدقي التابعة لإدارة الجيزة التعليمية، درست المحتوى باستخدام استراتيجية القراءة التصحيحية، ثم قورن أداء عينة الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق الاختبار.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أدت استراتيجية القراءة التصحيحية إلى تحسن كبير في قدرة التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والشكل وربط الكلمة بالصورة المناسبة، وكذلك تعرف معنى الكلمة، وتعرف المعنى من خلال السياق؛ وذلك لما تتضمنه الاستراتيجية من أنشطة علاجية أتاحت للتلاميذ فهم الموضوعات القرائية خاصة في المستوى المباشر.
٢- ساعدت استراتيجية القراءة التصحيحية علي علاج الأخطاء القرائية أولًا بأول لدى التلاميذ عينة الدراسة.

---

(١) حمدى سيد عزام (٢٠٠٩) : مرجع سابق.

١٤- أحلام محمد حفناوي (٢٠١٠)(١):

استهدفت الدراسة علاج بعض اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد اضطرابات النطق، وذلك في ضوء طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٣٦) اضطرابًا في النطق، منها: (اضطراب في نطق بعض الحروف الهجائية من مخرجها الصحيح، واضطراب في نطق الأصوات بطريقة صحيحة في مواضع مختلفة من الكلمة، واضطراب في نطق الصوت من خلال جملة مركبة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد مقياس الكفاءة اللغوية، ومقياس لتقييم النطق لدى هؤلاء التلاميذ، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم)،

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة الموضوعات المتضمنة بكتب القراءة المقررة علي التلاميذ بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (١٠) أطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٨- ١٢) سنة بمدرسة التربية الفكرية بالديدامون التابعة لمدينة فاقوس، محافظة الشرقية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست البرنامج باستخدام النمذجة، والأخرى ضابطة درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة اللغوية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريب على برنامج النمذجة في علاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكريًا.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم النطق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن البرنامج العلاجي له أثر إيجابي في مساعدة التلاميذ للتغلب على اضطرابات النطق لديهم.

(١) أحلام محمد حفناوي (٢٠١٠): تحسين بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، جامعة قناة السويس، العدد (الثامن عشر)، سبتمبر ٢٠١٠، ص ص (١٣٩- ١٧٦).

١٥- عبير عبد الحميد فتحي (٢٠١٠)[١]:

استهدفت الدراسة تشخيص وعلاج بعض اضطرابات النطق والكلام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد أخطاء وصعوبات النطق والكلام، وذلك من خلال مراجعة المقاييس المتوفرة في الميدان التي اهتمت بتشخيص وحصر اضطرابات النطق والكلام لدى هذه الفئة من التلاميذ، حيث اعتمدت علي استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام التي أعدها الأستاذ الدكتور: عبد العزيز الشخص سنة١٩٩٧، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢١) اضطرابًا في النطق، منها:(اضطراب في نطق الصوت من خلال جملة بسيطة، واضطراب في إخراج الأصوات من مخرجها الصحيح، وإبدال صوت بصوت آخر غير صحيح في الكلمة)، وفي ضوء تلك القائمة تم إعداد مقياس لتقييم وتشخيص صعوبات النطق والكلام، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (١٥) تلميذًا ممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة بمدرستي (التربية الفكرية، والوايلي للتربية الفكرية) التابعتين لإدارة الوايلي التعليمية بمحافظة القاهرة ، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى البرنامج باستخدام برمجيات الصوت والصورة والنص وأفلام الفيديو والموسيقى، وكذلك عن طريق الألعاب التعليمية، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين على مقياس تقييم مهارات النطق والكلام قبليًا وبعديًا .

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في علاج اضطرابات النطق والكلام التي يعاني منها التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وزيادة حصيلتهم اللغوية، وجعل كلامهم مفهومًا ليستطيعوا التواصل في المجتمع.

١٦- دراسة مصطفى أبي المجد ومحفوظ عبد الستار (٢٠١١)[٢]:

استهدفت الدراسة تنمية بعض المهارات الحياتية، منها: (المهارات اللغوية والمعرفية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات الحياتية

---

(١) عبير عبد الحميد فتحي (٢٠١٠): "فاعلية برنامج متعدد الوسائط في علاج بعض اضطرابات الكلام لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا (فئة القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

(٢) مصطفى أبو المجد ومحفوظ عبد الستار (٢٠١١): "فاعلية برنامج إرشادي أسري للوالدين وتدريب الأبناء في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى المعاقين عقليًا"، ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، العدد (الثاني عشر)، يناير ٢٠١١، ص ص (٨٧- ١٤٦).

ومنها (المهارات اللغوية والمعرفية)، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٣٠) مهارة فرعية موزعة على مستويين هما: مستوى المهارات اللغوية (١٥) مهارة فرعية موزعة على ثلاث مجالات، هي: (التعرف (٥) مهارات، النطق (٦) مهارات، الفهم المباشر (٤) مهارات)، ومستوى المهارات المعرفية (١٥) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد مقياس المهارات اللغوية والمعرفية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية ، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة المهارات اللغوية المتضمنة بموضوعات كتاب اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي،، وتم تطبيقه على عينة الدراسة بلغ قوامها (٢٣) تلميذًا تراوحت أعمارهم بين (٧.٥- ١٣.٥) عامًا بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الغردقة، ودرست البرنامج وفقًا لاستراتيجيات تدريسية، هي: (المحاضرة، المناقشة الجماعية، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، الواجبات المنزلية، المعززات الرمزية)، ثم قورن أداء مجموعة الدراسة بتطبيق مقياس المهارات اللغوية قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى تحسن المهارات اللغوية والمعرفية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، هى: التعرف على الحروف الأبجدية والنطق الصحيح للحروف، نطق الكلمات نطقًا صحيحًا، الجمع بين كلمتين لتكوين جملة مفيدة، والفهم اللفظي، والتعبير لفظيًا عن مواقف متغيرة.

١٧- دراسة فاطمة علي محمد (٢٠١١)[١]:

استهدفت الدراسة إكساب المهارات اللغوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللغوية اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٥) مهارة فرعية موزعة على أربعة مهارات رئيسة، هي: (الاستماع (٤) مهارات، القراءة (٩) مهارات، الكتابة (٧) مهارات، التحدث (٥) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: استبانة تقدير المعلمات لمستوى المهارات اللغوية، ومقياس لقياس الكفاءة الاجتماعية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر ، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

(١) فاطمة علي محمد (٢٠١١): "فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية الأساسية في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتب اللغة العربية المقررة علي تلاميذ الصفوف الثلاث الأولي بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا تراوحت أعمارهم بين (٦: ١٢) سنة بمركز الهدى الإسلامي بمحافظة حلوان، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام البرنامج القائم على مدخل الذكاءات المتعددة، والأخرى ضابطة درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج المستخدم في تعلم تلاميذ المجموعة التجريبية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) اللازمة لهم.

٢- زيادة قدرة التلاميذ على فهم المعنى الإجمالي للكلام والتفاعل معه، ونطق الكلمات نطقًا سليمًا، وإدراك أشكال الحروف الهجائية.

٣- تحسن الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي، وكذلك مقارنةً بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

١٨- دراسة محمد فتحي عبد الجواد (٢٠١٢)(١):

استهدفت الدراسة علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الكتابة اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٣٣) صعوبة، منها: (صعوبة كتابة كلمات بها حروف مد، وصعوبة كتابة الحروف في الاتجاه الصحيح، وعدم تناسب أحجام الحروف داخل كل كلمة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار مهارات الكتابة، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات الكتابة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بالدقي بمحافظة القاهرة، وقسمت إلى ثلاث مجموعات بالتساوي: مجموعة تجريبية أولى درست المحتوى بطريقة تتابع عرض المهارة (عرض كلي متبوع بعرض جزئي)، ومجموعة تجريبية ثانية

---

(١) محمد فتحي عبد الجواد (٢٠١٢): "فاعلية أساليب تتابع عرض المهارة باستخدام الوسائط المتعددة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

درست المحتوى بطريقة تتابع عرض المهارة (عرض جزئي متبوع بعرض كلي)، ومجموعة ضابطة درست المحتوى (بالطريقة المعتادة)، ثم قورن أداء المجموعات الثلاث بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات المجموعات الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية، ولكن الأفضلية للمجموعة التجريبية الأولى التي اتبعت أسلوب العرض الجزء متبوع بالكل.

٢- تحسن أداء التلاميذ في المجموعتين التجريبيتين بالمقارنة بأداء المجموعة الضابطة في كتابة كلمات تحتوي على حروف المد، والتمييز بين التنوين والنون، ووضع النقاط في أماكنها السليمة، وتناسب أحجام الحروف داخل كل كلمة، وكتابة الحروف في الاتجاه الصحيح.

١٩- دراسة ناهد منير جاد (٢٠١٢)(١):

استهدفت الدراسة تنمية بعض الجوانب المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد بعض الجوانب المعرفية لديهم، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وآراء الخبراء والمعلمين في المجال، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت مستويات (مدة الانتباه، الذاكرة البصرية، والذاكرة السمعية، ومهارات الفهم اللفظي)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: استبانة لرصد وقياس النمو اللغوي والفهم اللفظي، استمارة لرصد وقياس مدة الانتباه، استمارة لرصد وقياس تحسين الذاكرة، استمارة لرصد وملاحظة جلسات التدريب الفردي، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة محتوى البرنامج من مجموعة من الدروس المقررة على التلاميذ، والتي تضمنت العديد من الأنشطة اللغوية وأنشطة التمييز البصري والسمعي، وفقًا للمجال اللغوي في بيئة مونتسوري التعليمية، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٤) تلاميذ من مؤسسة جائزة السماء للفئات الخاصة بمحافظة القاهرة ، درست محتوى البرنامج، ثم قورن أداء التلاميذ بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

---

(١) ناهد منير مكاوي (٢٠١٢): "برنامج إرشادي لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى الأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعليم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وتوصلت الدراسة إلى: أن البرنامج الإرشادي التدريبي اللغوي القائم على طريقة مونتسوري أدى إلى ارتفاع الحصيلة اللغوية، والفهم اللفظي، وارتقاء المفردات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

٢٠- دراسة فاطمة محمد ثابت (٢٠١٣)(١):

استهدفت الدراسة علاج اضطرابات النطق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات النطق اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم مهارات التحدث والنطق لديهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢١) اضطرابًا في النطق، منها:(اضطراب في نطق أصوات الحروف المختلفة، اضطراب في نطق الصوت من خلال جملة، اضطراب في إخراج الأصوات بطريقة صحيحة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد مقياس اضطرابات النطق، واستخدمت (مقياس ستانفورد بينيه) لقياس الذكاء، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر ، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتب القراءة المقررة علي تلاميذ المرحلة الابتدائية دعمت بأنشطة وتدريبات علاجية وفقًا لبرمجيات الصوت والصورة الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو والنص، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (١٠) من الأطفال بالمرحلة العمرية من (٨– ١١) سنة بمدرسة التربية الفكرية بحلوان محافظة القاهرة ، وقسمت إلى مجموعتين بالتساوي: إحداهما مجموعة تجريبية درست البرنامج باستخدام الألعاب والتمثيل والقصص والمحاكاة،، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق مقياس لتقييم اضطرابات النطق قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطرابات النطق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في علاج صعوبات النطق لدى هؤلاء التلاميذ.

٢١- دراسة كريستوف وولفجانج Christoph & Wolfgang, (2013)(٢):

استهدفت الدراسة تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المهارات اللغوية اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ

---

(١) فاطمة محمد ثابت (٢٠١٣): فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتحسين اضطرابات النطق لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

(2) Christoph R., Wolfgang L., (2013): Reading Skills Among Students with Intellectual Disabilities, ***Research in Developmental Disabilities***, University of Wurzburg, No, 34, pp. (1740- 1748).

المعاقين فكريًا، واستطلاع آراء الخبراء والمعلمين في المجال، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٣) مهارة فرعية موزعة على مجالين هما: (مهارات القراءة (٨) مهارات، مهارات الكتابة (٥) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار المهارات اللغوية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة بعض موضوعات محتوى الدروس المقررة على التلاميذ، وتم تطبيقه على عينة يتراوح عمرها الزمني من (٩- ١٢) سنة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة بلافاريا بألمانيا، حيث درست البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إجراءات الوعي الصوتي، ثم قورن أداء المجموعة بتطبيق اختبار المهارات اللغوية قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات التلاميذ عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على تعليم الأصوات في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

٢- تحسن قدرة التلاميذ على تعرف أشكال الحروف ونطقها نطقًا صحيحًا، وكذلك القدرة على كتابة الحروف والكلمات.

٢٢- دراسة ماري وآخرين Marie Moore, et al, (2013)(1):

استهدفت الدراسة علاج الضعف في مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك في ضوء دراسة طبيعة التلاميذ وخصائصهم اللغوية والمعرفية والتربوية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٩) مهارات فرعية موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (مهارات التشفير الصوتي، مهارات تعرف الكلمات بصريًا، مهارات التعرف السريع للأسماء)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار لقياس مهارات القراءة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى الدراسي، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

---

(1) Marie M., Susan J. & Frances A. (2013): Strengths and Weaknesses in Reading Skills of Youth with Intellectual Disabilities, ***Research in Developmental Disabilities***, University of Alabama, United states, No. 34, pp. (776- 787).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب القراءة للصف الثالث الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٣٤) تلميذًا وتلميذة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦-١١) سنة بمدرسة التربية الفكرية بالولايات المتحده ، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست باستخدام البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة بتطبيق الاختبار قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في علاج الضعف في مهارات القراءة اللازمة للتلاميذ عينة الدراسة، هي: مهارات تعرف الكلمات بصريًا- تعرف الكلمات كتابة- الفهم القرائي- استخراج المعنى من السياق- مهارات التشفير الصوتي- مهارات تذكر الأصوات.

٢٣- منيرة سلامة أبو زيد (٢٠١٤) [1]:

استهدفت الدراسة تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الاتصال اللغوي (الاستماع، ومهارات الكلام) اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم وتم التوصل إلى قائمة بمهارات الاستماع تضمنت خمس مهارات، وقائمة بمهارات الكلام تضمنت أربع مهارات، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستماع، وبطاقة لتقدير مهارات الكلام، كما تم بناء المنهج المطور.

وللتأكد من فاعلية المنهج المقترح تمت صياغة بعض الموضوعات الموزعة على فصلين دراسيين من كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها عشرة تلاميذ بمدرسة التربية الفكرية بالزقازيق، ودرست المنهج المطور باستخدام عدة طرق ، هى: (تحليل المهمة، التعلم بالنموذج، الألعاب اللغوية، مدخل القصة)، ثم قورن أداء التلاميذ بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى فاعلية منهج اللغة العربية المطور في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

---

(١) منيرة سلامة أبو زيد (٢٠١٤) : مرجع سابق.

٢٤- أسعد علي الصعيدي علي (٢٠١٥) [1]:

استهدفت الدراسة تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة، ، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا، وأهداف تعليم اللغة العربية لهم، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٢) مهارة من مهارات الفهم القرائي، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار الفهم القرائي، كما تم بناء الاستراتيجية المقترحة.

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية القائمة على التعلم النشط تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بمدرسة طوخ للتربية الفكرية درست وفق استراتيجيات التعلم النشط، هي: (التعلم التعاوني ، ولعب الدور) ، والأخرى ضابطة بمدرسة العمار للتربية الفكرية درست المحتوى بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق اختبار الفهم القرائي قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى:

- فاعلية الاستراتيجية القائمة على التعلم التعاوني ولعب الدور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية.
- تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، منها: تعرف شكل حروف الكلمة، تعرف كتابة الحروف المتشابهة في الشكل، وتحديد معنى الكلمة من السياق، تحديد مضاد الكلمة من السياق، يكمل الجملة بالكلمة المناسبة نطقًا وكتابة، وضع عنوان مناسب للنص، تحديد المفرد والجمع، وتعرف الحركات القصيرة والطويلة.

---

(1) أسعد علي الصعيدي علي (٢٠١٥) : "استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ القابلين للتعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

التعليق على دراسات المحور الأول:

يتضح من خلال عرض دراسات المحور الأول التى تناولت المهارات اللغوية للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم الآتي:

١) تمثل الهدف الرئيسي لدراسات وبحوث هذا المحور في تحديد المهارات اللغوية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، وأهمها مهارات القراءة والكتابة، باعتبار أن هذه المهارات تعد المحور الرئيس للمهارات الأكاديمية التي ينبغي إكسابها وتنميتها لدى هذه الفئة.

٢) ركزت بعض دراسات وبحوث هذا المحور علي تشخيص الصعوبات التي تواجه هذه الفئة في اكتساب المهارات اللغوية، حيث اهتم بعضها بتشخيص هذه الصعوبات في مهارة التحدث، مثل: دراسة ***(أحلام محمد حفناوى،٢٠١٠)***، ودراسة ***(عبير عبد الحميد،٢٠١٠)***، ودراسة ***(فاطمة محمد ثابت،٢٠١٣)***، وركز بعضها علي تشخيص الصعوبات في مهارة القراءة، كدراسة ***(ماري وآخرين Marie Moore, et al, 2013)***، وركز بعضها الآخر علي تشخيص الصعوبات في مهارة الكتابة، كدراسة ***(محمد فتحي عبد الجواد،٢٠١٢)***.

٣) أكدت نتائج دراسات وبحوث هذا المحور علي ضعف شديد وتدن واضح في مستوى تمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من المهارات اللغوية اللازمة لهم.

٤) اعتمدت الدراسات السابقة في تشخيص وعلاج الضعف في المهارات اللغوية على مجموعة من الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، ومقاييس الاتجاهات والميول.

٥) قدمت دراسات وبحوث هذا المحور قوائم للمهارات اللغوية، ومنها: (مهارات القراءة والكتابة)، مثل: (تعرف الحروف داخل الكلمات، وإخراج أصوات الحروف من مخارجها صحيحة، ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه، تحديد المعنى العام للنص المقروء، كتابة جمل تعبر عن المواقف الحياتية، وكتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية)، وكذا بطاقات لرصد أخطاء التلاميذ في تلك المهارات.

٦) اعتمدت دراسات وبحوث هذا المحور على مجموعة من المحكات لتشخيص الإعاقة الفكرية من أهمها: مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر وهي من مقاييس القدرات العقلية لقياس نسبة الذكاء، وكذلك مقاييس المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، ومقياس السلوك التكيفي.

٧) اتسمت دراسات وبحوث هذا المحور بأنها كانت دراسات تجريبية سعت إلى تشخيص الضعف في المهارات اللغوية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وعلاج هذا الضعف إما باستخدام برامج أو استراتيجيات تدريسية فعالة مثل دراسة ***(إيمان فراج، ٢٠٠٣)***، ***(Lindapage, 2005)***، ***(حمدي سيد عزام، ٢٠٠٩)***، ***(محمد فتحى عبد الجواد، ٢٠١٢)***.

٨) تنوعت العينة التي تناولتها دراسات وبحوث هذا المحور ما بين المرحلة الابتدائية، مثل: دراسة *(عزة محمد سليمان،١٩٩٦)*، ودراسة *(منيرة سلامة،٢٠٠٣)*، ودراسة *(زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٨)*، ودراسة *(محمد فتحي، ٢٠١٢)*، ودراسة *(فاطمة محمد ثابت، ٢٠١٣)*، ودراسة (أسعد الصعيدى، ٢٠١٥)، ومرحلة الإعداد المهني، كدراسة *(وحيد السيد حافظ،٢٠٠١)*، ودراسة *(حمدي سيد عزام، ٢٠٠٩)*.

٩) اتسمت البرامج المقدمة في دراسات هذا المحور بأنها تم بناؤها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية، والمداخل الحديثة في تدريس القراءة والكتابة لهم، والخصائص السيكولوجية للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

أوصت دراسات هذا المحور بما يلى :

- الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية وعلاج الضعف فيها لدى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية.
- ضرورة التنويع في طرق التدريس المستخدمة، وأن تركز الأنشطة المتضمنة على الجانب الحسي وليس المعنى، وذلك بما يتلاءم واحتياجات وقدرات وميول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تشجيع المعلمين على ضرورة استخدام طرائق ومداخل تدريسية فعالة ومطورة تتناسب مع خصائص واحتياجات المعاق فكريًا لتعليمه مهارات القراءة والكتابة، وأن تركز هذه المداخل على المتعلم وتجعله إيجابيًا في الموقف التعليمى.
- ضرورة وضع مناهج خاصة في اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا، بحيث تراعى خصائصهم، وتلبى احتياجاتهم اللغوية والثقافية.
- تدعيم مناهج تعليم القراءة والكتابة بأنشطة وتدريبات عملية تركز على هذه المهارات وأثرها الإيجابى على نمو شخصية الفرد وزيادة ثقته في نفسه.
- ضرورة تضمين الكتاب المدرسى موضوعات قرائية محببة إلى نفوس التلاميذ.

المحور الثانى: الدراسات والبحوث التى تناولت التعلم للإتقان:

١- دراسة مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩١)[١]:

استهدفت الدراسة قياس أثر الطريقة الفردية الإرشادية كإحدى الاستراتيجيات المتضمنة في مدخل التعلم للإتقان في تنمية الأداء الكتابي وتحصيل قواعد الإملاء لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي بكليات التربية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الكتابة المناسبة ، وذلك من خلال مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات الكتابة والأداء الكتابي للطلاب، والأدبيات ذات الصلة بمهارات الكتابة، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٢) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار لقياس الأداء الكتابي، واختبار التحصيل في قواعد همزتي الوصل والقطع.

وللتأكد من مدى فاعلية إجراءات الطريقة الفردية الإرشادية. تمت صياغة المحتوى الدراسي المقرر علي الطلاب في مادة التدريب اللغوي، وذلك في صورة خطط فردية إرشادية وأنشطة تصحيحية لعلاج الصعوبات، وكذلك استخدام أنشطة إثرائية لإتقان المهارات، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٨٤) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى لشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية- جامعة المنيا، وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست المحتوى باستخدام الطريقة الفردية الإرشادية، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات الأداء الكتابي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبارات التحصيل الإملائي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا قواعد همزتي الوصل والقطع بالطريقة الفردية الإرشادية، وهذا يعني فاعلية الطريقة الفردية الإرشادية والتدريس المباشر كإحدى فنيات

---

(١) مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩١) : مرجع سابق.

مدخل التعلم للإتقان في تشخيص صعوبات الكتابة والإملاء وعلاج هذه الصعوبات لدى الطلاب.

٢- دراسة بريس (Stephen C, Price, 1993)(١):

استهدفت الدراسة قياس فاعلية استراتيجيات التعلم للإتقان في تشخيص وعلاج الضعف في مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت كلًا من: خصائص التلاميذ واحتياجاتهم، ومهارات القراءة المناسبة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٧) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (التعرف- الفهم- النطق)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعدادااختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة (اختبار الإتقان)، وبطاقة لملاحظة أداء التلاميذ لمهارات القراءة، كما تم بناء برنامج، وقد تضمن عدة عناصر ، هي: (الأهداف العامة والإجرائية ، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة بعض موضوعات القراءة المقررة علي تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٧٠) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الابتدائية بأكسفورد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٣٤) تلميذًا وتلميذة درسوا المحتوى باستخدام استراتيجيات التعلم للإتقان، هي: (الألعاب التعليمية الأكاديمية، التدريس الفردي الخصوصي، التعلم في مجموعات صغيرة)، والأخرى ضابطة وعددها (٣٦) تلميذًا وتلميذة درسوا المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين بتطبيق أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًاعند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في مهارات القراءة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢- فاعلية استراتيجيات التعلم للإتقان في علاج أخطاء التلاميذ في القراءة، فقد أصبحوا قادرين على فهم معاني الكلمات، وفهم معنى النص من السياق وغيرها من مهارات القراءة.

(1) Stephen C, Price (1993): Op. Cit.

٣- دراسة مصطفى عبد الله (١٩٩٤)(١):

استهدفت الدراسة قياس أثر استخدام التعلم للإتقان على التحصيل والأداء في مادة التجويد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات التجويد اللازمة للتلاميذ، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية والأكاديمية المرتبطة بعلم التجويد، وتم التوصل إلي قائمة تضمنت (٢٧) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار تحصيلي وبطاقة لملاحظة الأداء في تطبيق أحكام التجويد.

وللتأكد من فاعلية التدريس باستخدام أسلوب التعلم للإتقان تم إعادة صياغة محتوى مادة التجويد المقرر علي الصف الأول الإعدادي الأزهري وفقًا لمدخل التعلم للإتقان، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات هي: مجموعتين تجريبيتين: الأولى درست باستخدام المعالجة الفردية في إطار أسلوب التعلم للإتقان، والثانية درست باستخدام المعالجة في مجموعات صغيرة في إطار أسلوب التعلم للإتقان، والثالثة مجموعة ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم طبقت أدوات الدراسة بعديًا على التلاميذ عينة الدراسة، وقورن أداء المجموعات الثلاثة قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين معًا الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم للإتقان.

٢- التعلم للإتقان له أثر إيجابي في تنمية التحصيل والأداء في مادة التجويد، حيث وصل التلاميذ لمستوى الإتقان في أحكام الإدغام بغنة والإخفاء الحقيقي والشفوي، والإظهار الشفوي عن النون والميم المشددتين، وكانت نسبة التلاميذ الذين وصلوا لمستوى الإتقان في المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المعالجة الفردية أعلى من المجموعة التجريبية الثانية.

٤- دراسة سنية محمد عبد الباسط (١٩٩٥)(٢):

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم علي مدخل التعلم للإتقان لتنمية مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة الصامتة اللازمة، وذلك من خلال مراجعة كل من: طبيعة تلاميذ المرحلة

---

(١) مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوى (١٩٩٤) : مرجع سابق.

(٢) سنية محمد عبد الباسط (١٩٩٥) : مرجع سابق.

الابتدائية، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمهارات القراءة الصامتة، وتم التوصل إلى قائمة بمهارات القراءة الصامتة تضمنت (٢٢) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار تحصيلي، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج تمت صياغة بعض موضوعات محتوى كتب الصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى الأنشطة التصحيحية والعلاجية المتضمنة في البرنامج لعلاج الضعف في مهارات القراءة الصامتة، ودرس المحتوى باستخدام طرائق التعلم للإتقان هي: التعلم الفردى، والتعلم في مجموعات صغيرة، وذلك لعينة قوامها (٢٠٤) تلميذ وتلميذة بمحافظة القاهرة، ثم قورن أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق أداة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم القائم على فلسفة التعلم للإتقان في علاج الضعف في مهارات القراءة الصامتة لدى التلاميذ عينة الدراسة.

٢- ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ عينة الدراسة في القياس البعدي وذلك راجع إلى الأثر الإيجابي لبرنامج التعلم للإتقان المستخدم.

٥- دراسة محمد حسن المرسى (١٩٩٦)(١):

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح في القراءة والكتابة قائم علي مدخل التعلم الإتقاني لعلاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى المتأخرين دراسيًا، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد قائمة بالأخطاء اللغوية في القراءة والكتابة، وذلك في ضوء: الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بتعليم القراءة والكتابة، ودراسة طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية وخصائصهم، ووجد أن من أبرز الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة والكتابة الصعوبات المتعلقة بالظواهر اللغوية الآتية: (التنوين، اللام الشمسية واللام القمرية، والتاء المفتوحة والتاء المربوطة، والهاء)، وفي ضوء ذلك تم إعداد اختبار في القراءة والكتابة، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

---

(١) محمد حسن المرسى (١٩٩٦) : مرجع سابق.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تم إعادة صياغة محتوى كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٤١) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة عود التوبة الابتدائية للبنين التابعة لمنطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحده ، درست هذا المحتوى باستخدام فنيات مدخل التعلم للإتقان، وهي: (التعليم البرنامجي، التدريس الفردي المباشر، والتغذية الراجعة)، ثم قورن أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق اختبار الإتقان.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- فاعلية البرنامج الذي تضمن العديد من الأنشطة التصحيحية والعلاجية في علاج الصعوبات التي واجهت تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في الظواهر اللغوية المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة باستخدام فنيات التعلم للإتقان، وكان من أهمها: كلمات اشتملت على اللام القمرية واللام الشمسية، وهي: العنب، العصفور، النهر، الموز، الليمون، النجاح، والمطلوب: تمييز الكلمات التي اشتملت على اللام القمرية من الكلمات التي اشتملت على اللام الشمسية، والتفريق بينهما، ثم بعد ذلك إعطاء أكبر قدر ممكن من الأمثلة على اللام القمرية، واللام الشمسية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الإتقان لصالح التطبيق البعدي.

٦- دراسة دبرا بيرنك (Debra S. Brink: 1997)[1]:

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم علي مدخل التعلم للإتقان لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك في ضوء: خصائص نمو التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم وحاجاتهم التربوية، والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت المهارات اللغوية لهذه الفئة، وتم التوصل إلي قائمة تضمنت (١٣) مهارة منها: (فهم معنى الكلمة من خلال السياق، وتحديد العنوان المناسب للموضوع، والتمييز بين المذكر والمؤنث في الجملة)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد استبانة لتحديد المهارات اللازمة للتلاميذ، والمقابلات كأداة لجمع البيانات، واختبار تشخيصي في الفهم القرائي.

---

(1) Debra S. Brink (1997): Op.Cit.

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تم اختيار عينة بلغ قوامها (٢٧) تلميذ بالمرحلة الابتدائية بولاية جراند فالي ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائي، درسوا محتوى البرنامج الذي تضمن مجموعة من الجلسات، وكل جلسة تضمنت الأنشطة التصحيحية العلاجية لعلاج تلك الصعوبات، ودروس التدريب والنشاط لاكتساب هذه المهارات، وذلك باستخدام الاستراتيجيات المتضمنة في مدخل التعلم للإتقان، هي: (التعلم الفردي، وتقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة، واستخدام التعزيز، والتغذية الراجعة)، ثم طبق الاختبار بعديًا على عينة الدراسة، وقورن أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق الاختبار.

وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم للإتقان يوفر في المجال التربوي أفضل الطرق في التعلم الفردي والتعلم في مجموعات مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية، ويرفع من مستوى تحصيل مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، كما أنه يساعد على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، كما يوفر أيضًا الوسائل والأدوات التي تساعد على علاج هذه الصعوبات، حيث يتضمن (تقويمًا تشخيصيًا قبليًا- تقويمًا مرحليًا- تقويمًا ختاميًا بعديًا).

٧- دراسة محمد سعد موسى (١٩٩٨)(١):

استهدفت الدراسة تعرف مدى فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية بلوم للتعلم للإتقان في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري للمفاهيم الصرفية واتجاههم نحو مادة الصرف، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد المفاهيم الصرفية المناسبة، وذلك في ضوء: طبيعة التلاميذ في المرحلة الإعدادية، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمادة الصرف والمفاهيم الصرفية للمرحلة الإعدادية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٤٤) مفهومًا صرفيًا، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار لقياس تحصيل التلاميذ للمفاهيم الصرفية على ثلاث مستويات معرفية، هي: (تذكر – فهم– تطبيق)، ومقياس الاتجاه نحو مادة الصرف.

وللتأكد من فاعلية التدريس باستخدام هذه الاستراتيجية تم اختيار ثلاث وحدات متضمنة في مقرر الصرف من كتاب تيسير الصرف الجزء الثاني المقرر على التلاميذ، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٦٢) تلميذًا وتلميذة بمعهد ميسر الديني التابع لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية، وقسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست المحتوى الدراسي باستخدام استراتيجية بلوم للتعلم الإتقاني، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

---

(١) محمد سعد موسى (١٩٩٨): مرجع سابق.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ – فاعلية استرتيجية بلوم للتعلم للإتقان في رفع مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية للمفاهيم الصرفية، عند مستويات (التذكر – الفهم – والتطبيق).

٢ – وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الاتجاه لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن التعلم للإتقان له أثر فعال في تعديل الاتجاه بالإيجاب نحو مادة الصرف.

٨- دراسة رقية محمود أحمد (٢٠٠٣)[1]:

استهدفت الدراسة قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات التذوق الأدبي اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأهداف تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية، وتم التوصل إلى قائمة بمهارات التذوق الأدبي، كما تم إعداد اختبار لقياس مهارات التذوق الأدبي.

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تمت صياغة محتوى النصوص الأدبية المقرر على التلاميذ وفقًا لفلسفة مدخل التعلم للإتقان، وتطبيقها على عينة بلغ قوامها (٢٧) تلميذًا وتلميذة بالصف الثاني الإعدادي بمحافظة الإسكندرية ، وقسمت إلي مجموعتين: إحداهما تجريبية درست المحتوى باستخدام استراتيجية التعلم للإتقان، والأخرى مجموعة ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق الاختبار.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١ – تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبى، وذلك يؤكد تميز استراتيجية بلوم لإتقان التعلم بفاعلية في تدريس النصوص الأدبية مقارنة بالطريقة المعتادة.

٢ – نمو مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك يرجع إلى استخدام استراتيجية التعلم للإتقان لتدريس النصوص الأدبية بشكل أتاح لكل تلميذ التعلم وفقًا لقدراته واستعداداته. بالإضافة إلى ما وفرته من المساعدة والوقت الكافيين للتلاميذ لإتقان التعلم.

٩- دراسة يوسف عبدالله محمد (٢٠٠٣)[1]:

([1]) رقية محمود أحمد (٢٠٠٣) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جامعة الإسكندرية.

استهدفت الدراسة قياس أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان على التحصيل في مقرر التفسير وحفظ القرآن الكريم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في مقرر التفسير، وآخر لحفظ القرآن الكريم، وبطاقة ملاحظة للحفظ.

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تم صياغة بعض الموضوعات المقررة بالصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٣٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بسلطنة عمان، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية بلغ عددها (١٨) تلميذًا وتلميذة، درست المحتوى باستخدام أنشطة وإجراءات استراتيجية التعلم للإتقان، والأخرى ضابطة بلغ عددها (١٦) تلميذًا وتلميذة، درست المحتوى المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الحفظ الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفسير لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم للإتقان في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ في حفظ القرآن الكريم وتفسيره.

١٠- دراسة عماد محمد العزو (٢٠٠٥)[٢]:

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم علي مدخل التعلم للإتقان لعلاج الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة والكتابة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد

---

(١) يوسف عبد الله محمد (٢٠٠٣) : " أثر استراتيجية التعلم للإتقان على التحصيل في القرآن الكريم لدى طلاب الصف الثالث الإعدادى"، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان .

(٢) عماد محمد العزو (٢٠٠٥):" مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحده للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها"، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الإمارات العربية المتحده، السنة العشرون، العدد (٢٢)، ص ص(٤٥- ٦٤).

مهارات القراءة والكتابة اللازمة، وذلك في ضوء: طبيعة تلاميذ هذه المرحلة، وأهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢٩) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار مهارات القراءة والكتابة، واختبار الوعي الصوتي، واختبار التسمية السريعة للأشياء، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة دروس البرنامج من مناهج اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (١٤٠) تلميذاً وتلميذة بالمدرسة الابتدائية بمدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحده، درست المحتوى باستخدام بعض طرائق التعلم للإتقان، وهي: الطريقة الفردية الإرشادية، ورواية القصص، وطريقة اللعب الموجه، ثم قورن أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على اختبار التسمية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٢- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على اختبار قراءة الكلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

٣- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) في أداء التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة على اختبار الوعي الصوتي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وهذا يؤكد على الأثر الإيجابي للتدريس باستخدام طرائق التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعاني منها التلاميذ.

١١- دراسة نشوى محمد يوسف (٢٠٠٥)[١]:

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم للإتقان لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة الجهرية اللازمة، وذلك في ضوء: أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، والأدبيات التربوية المعنية بتعليم القراءة الجهرية وطرائق تدريسها، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٢١) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مستويات هي: (التعرف (٤) مهارات، النطق والأداء المعبر (١٠) مهارات، الفهم (٧) مهارات)، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار في القراءة الجهرية، وبطاقة

(١) نشوى محمد يوسف (٢٠٠٥): تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي على ضوء إستراتيجية التعلم للإتقان"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

لرصد أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية ، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة سبعة دروس من الدروس المقررة بالكتاب المدرسي بالصف الأول الإعدادي وفقًا لفلسفة التعلم للإتقان، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٧١) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بالمدرسة الحديثة الإعدادية بنات بمدينة المنصورة، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست المحتوى باستخدام بعض طرائق التعلم للإتقان، هي: التعلم الفردي المباشر، والتعلم في مجموعة صغيرة، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر باستخدام الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التشخيصى لمهارات القراءة الجهرية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد الأثر الإيجابى لاستخدام البرنامج القائم على التعلم للإتقان، وما يحتويه من أنشطة إثرائية وعلاجية ووسائل تعليمية متنوعة.

٢- فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج الضعف القرائى في مهارات التعرف والنطق والفهم لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

١٢- دراسة كونلي (Conley, Millicent: 2005)(١):

استهدفت الدراسة بناء برنامج مقترح قائم علي مدخل التعلم للإتقان لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة، وذلك من خلال دراسة الأدبيات والبحوث السابقة ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي، وأهداف تعليم المهارات اللغوية، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (٨) مهارات، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد اختبار الفهم القرائي، كما تم بناء البرنامج، وقد تضمن عدة عناصر، هي: (الأهداف العامة والإجرائية، المحتوى، الأنشطة المصاحبة، طرق التدريس، وأساليب التقويم).

وللتأكد من فاعلية البرنامج المقترح تمت صياغة دروس القراءة المقررة على الصف الخامس الابتدائي وفقًا لمدخل التعلم للإتقان، وتطبيقه على عينة بلغ قوامها (٨٠) تلميذًا وتلميذة بولاية شيكاغو، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى البرنامج الذي تضمن

---

(1) Conley, Millicent (2005): A study of The Impact of Teacher Expectations, Staff Development for Teacher, and Mastery Learning on Student Achievement in Reading Comprehension, ***PH.D***, The University of Chicago.

العديد من الأنشطة التصحيحية والعلاجية باستخدام بعض استراتيجيات التعلم للإتقان، هي: (المحاضرة والمنافسة- التغذية الراجعة- النمذجة والمحاكاة)، والأخرى مجموعة ضابطة درست المقرر بالطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أداة الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى: ارتفاع أداء التلاميذ ونمو مهارات الفهم القرائى لديهم وخاصة المستويات العليا من الفهم القرائى.

١٣- دراسة عبدالرحمن بن حمد العريفى (٢٠٠٧)(١):

استهدفت الدراسة قياس أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم للإتقان علي التحصيل الدراسي في مقرر التفسير لدى طلاب الصف الثاني الثانوي (شرعي) واحتفاظهم بالتعلم، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار لقياس تحصيل الطلاب في مادة التفسير ومدى احتفاظهم بالتعلم.

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تمت صياغة بعض موضوعات محتوى الكتاب المدرسي المقرر بالصف الثاني الثانوي (شرعي)، وتم تطبيقه على عينة بلغ قوامها (٥١) طالبًا بمدرسة سعيد بن المسيب الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست المحتوى المُصاغ وفق فلسفة مدخل التعلم للإتقان وذلك باستخدام الطريقة الفردية الإرشادية والتدريس المباشر، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر وفق الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق الاختبار.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أداء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلى، واختبار الاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

٢- فاعلية استراتيجية التعلم للإتقان في رفع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسى والاحتفاظ بأثر التعلم في مقرر التفسير.

(١) عبد الرحمن بن حمد العريفى (٢٠٠٧): " أثر استراتيجية التعلم للإتقان في تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى (شرعى) والاحتفاظ بالتعلم في مقرر التفسير"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٤- دراسة فتحي طه مشعل (٢٠٠٩)(١):

استهدفت الدراسة تعرف أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تحصيل قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في مادة قواعد اللغة العربية، والذي تضمن ثلاثة مستويات هي: (المعرفة- الفهم- التطبيق).

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تمت صياغة خمسة دروس من الكتاب المقرر على الطلاب وهي (المنقوص والممدود والمقصور، المثنى والملحق به، جمع المذكر السالم والملحق به، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير)، وتم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (٥٥) طالبًا من مدرسة طارق بن زياد للبنين، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست محتوى المقرر الدراسي باستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني الإتقاني، والثانية ضابطة درست المحتوى الدراسي المقرر بالطريقة الاستقرائية (المعتادة)، ثم قورن أداء مجموعتي الدراسة قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- أن استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني لها أثر إيجابي في زيادة التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية.
٢- أن الاستراتيجية ساعدت على تشخيص الأخطاء التي يقع فيها الطلاب قبل وأثناء التدريس وعلاجها.

١٥- دراسة ميلر Miller, Patricia L. , 2011(٢):

استهدفت الدراسة قياس مدى فاعلية مدخل التعلم للإتقان في تنمية مهارات القراءة والاتجاه نحوها لدى طلاب الجامعة، ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد مهارات القراءة اللازمة، وذلك من خلال دراسة طبيعة الطلاب في المرحلة الجامعية، وأهداف تدريس مادة القراءة، وتم التوصل إلى قائمة تضمنت (١٥) مهارة، وفي ضوء هذه القائمة تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في: اختبار لقياس مهارات القراءة، ومقياس لقياس الاتجاه نحو مادة القراءة، واختبار لقياس الإنجاز الأكاديمي.

---

(١) فتحي طه مشعل (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة قواعد اللغة العربية، *مجلة التربية والتعليم*، كلية التربية، جامعة الموصل، بغداد، العراق، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ص ص(١٩٥- ٢٢٩).

(2) Miller, Patricial. (2011): Different Approach, Different Reswts: A study of Mastery Learning Instruction in A development al Reading Class At An URBAN Community College, Ph.D, the University of North Carolina.

وللتأكد من فاعلية مدخل التعلم للإتقان تم اختيار عينة بلغ قوامها (٧٣) طالبًا من الطلاب بجامعة كاليفورنيا في إحدى كلياتها الحضرية ، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست المحتوى المقرر من مادة القراءة وفقًا لاستراتيجيات مدخل التعلم للإتقان، والأخرى ضابطة درست المحتوى المقرر وفق الطريقة المعتادة، ثم قورن أداء المجموعتين قبليًا وبعديًا بتطبيق أدوات الدراسة.

وتوصلت الدراسة إلي النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة علي اختبار مهارات القراءة والاتجاه نحوها لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة علي الاختبارات التحصيلية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٣- فاعلية مدخل التعلم للإتقان في تنمية مهارات القراءة وتحسين الاتجاه نحوها، وارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب عينة الدراسة.

التعليق علي دراسات المحور الثاني التي تناولت التعلم للإتقان:

باستقراء دراسات وبحوث المحور الثاني التي تناولت مدخل التعلم للإتقان يتضح الآتي:

١- أكدت نتائج دراسات وبحوث هذا المحور فاعلية مدخل التعلم للإتقان في تحسين التحصيل الدراسي، واتجاهات المتعلمين نحو المواد الدراسية، والاحتفاظ بالتعلم وانتقال أثره في مواقف جديدة، وتوفير التغذية الراجعة المناسبة لمعرفة جوانب الضعف والقوة.

٢- أكدت نتائج دراسات وبحوث هذا المحور تنوع استراتيجيات التدريس المتضمنة في مدخل التعلم للإتقان، بما يتيح فرص كبيرة لانتقاء بعضها أو توظيفها مجتمعة في تحقيق أهداف الدراسة.

٣- تنوعت دراسات وبحوث هذا المحور في توظيف الاستراتيجيات التدريسية المنبثقة من مدخل التعلم للإتقان في تطبيق المعالجات التدريسية والتجريبية المطبقة على عينة الدراسة، حيث وظف بعضها الاستراتيجيات التي توظف بأسلوب جماعي، **كدراسة *(محمد سعد موسى،١٩٩٨)***، **ودراسة *(كونلي Conley, Millicent: 2005)***، **ودراسة *(منى يوسف داود،٢٠٠٨)***، **ودراسة *(فتحى طه مشعل،٢٠٠٩)***، **ودراسة *(ميلر Miller, Patricia L. , 2011)***، ووظف بعضها الآخر الاستراتيجيات التي تطبق بأسلوب فردي، **كدراسة *(مصطفي إسماعيل موسي،١٩٩١)***، **ودراسة *(محمد حسن المرسي،١٩٩٦)***، **ودراسة *(عماد محمد العزو، ٢٠٠٥)***، **ودراسة *(عبد الرحمن بن حمد العريفي،٢٠٠٧)***، **ودراسة *(إسماعيل عيد الهلول، ٢٠١٢)***.

٤- اتفقت دراسات وبحوث هذا المحور على اعتبار مدخل التعلم للإتقان مدخلًا تشخيصيًا علاجيًا، حيث يركز على تشخيص جوانب الضعف لدى المتعلمين باستخدام اختبارات بنائية تكوينية، واختبارات إتقان، لتحديد مدى اكتساب المتعلمين لجوانب التعلم المستهدفة.

٥- تتميز البرامج التعليمية أو التدريسية المصممة في ضوء مدخل التعلم للإتقان، بأنها برامج تعتمد على تطبيق الاختبارات البنائية التشخيصية بعد كل درس من دروس البرنامج؛ للتأكد من مدى إتقان المتعلمين للمهارات المستهدفة بشكل تتبعي أو مرحلي في كل خطوة من خطوات تدريس البرنامج، وكذا توافر الأنشطة التصحيحية العلاجية لتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلمين في جوانب التعلم المختلفة وعلاجها، وكذا توفر أنشطة إثرائية للتمكن من المهارات المستهدفة إتقانها.

٦- اتجهت توصيات الدراسات السابقة إلى ضرورة:

- الاهتطم بتعليم مهارات القراءة والكتابة وتشخيص الضعف فيها وعلاجه في المراحل الدراسية المختلفة.
- التوسع في نشر فلسفة التعلم للإتقان وأهدافه وتطبيقاته، وتدريب المعلمين على تشخيص الصعوبات اللغوية، وتطبيق وسائل العلاج الكفيلة بالتعامل معها، وخاصةً لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تنظيم المحتوى والإكثار من استخدام أدوات التقويم لمتابعة التقدم، وكذلك الأنشطة العلاجية والإثرائية المستخدمة في البرنامج، وأدوات المتابعة للتقدم الفردى والتقدم الجماعى.

تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة بمحوريها ما يلي:

أولا: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

١- أهمية توظيف مدخل التعلم للإتقان بما يتضمنه من استراتيجيات تدريسية متنوعة تسهم في تشخيص وعلاج مهارات القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة.

٢- أهمية تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وعلاج تلك الصعوبات باستخدام مداخل تعليمية حديثة.

٣- بناء برامج تربوية في ضوء خصائص التلاميذ المعاقين فكريًا، واحتياجاتهم التربوية والأكاديمية، بما يسهم في تأهيلهم مهنيًا.

ثانيًا: تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في:

١- تشخيص صعوبات القراءة والكتابة وعلاجها لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٢- البرنامج العلاجي المستخدم في علاج هذه الصعوبات باستخدام مدخل التعلم للإتقان.

ثالثًا: أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

أ- الوقوف على أهمية الدراسة الحالية ومدى الحاجة إليها: وذلك من خلال:

* تأكيد الدراسات السابقة على وجود صعوبات لغوية في القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية. مما يعد مبررًا لإجراء الدراسة الحالية، حيث تسعى إلى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا باستخدام برنامج للتعلم للإتقان.
* أهمية توظيف استراتيجيات التعلم للإتقان في تشخيص وعلاج الصعوبات اللغوية، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة في تشخيص وعلاج الضعف في المهارات اللغوية المختلفة.

ب- تأصيل الإطار النظري للدراسة الحالية: وذلك من خلال:

* الوقوف على طبيعة اللغة العربية، والصعوبات اللغوية في القراءة و الكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.
* الوقوف على فلسفة التعلم للإتقان، ومفهومه، تاريخه، نماذجه، مبادئه، مسلماته، فرضياته، مزاياه، وطرق وفنيات تدريسه.
* تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم، حيث أصبح المعلم مساعدًا للتلميذ وميسرًا للتعلم.

ج- إثراء الجانب الإجرائي للدراسة الحالية: وذلك من خلال:

١- تعرف بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مهارتي القراءة والكتابة، مثل:

أ- صعوبات القراءة، منها:

- صعوبة تحديد معنى الجملة البسيطة في حدود الحصيلة اللغوية.
- صعوبة نطق حروف الكلمات من مخارجها صحيحة.
- صعوبة ترتيب الكلمات في الجملة بطريقة صحيحة.
- صعوبة التمييز شكلًا بين المفردات اللغوية المتشابهة.

ب- صعوبات الكتابة، منها:

- صعوبة رسم الحروف في مواقعها المختلفة في الكلمة رسمًا صحيحًا.
- صعوبة التمييز بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في الكتابة، مثل: (د-ذ-ر-ز، ت-ب- ث).
- صعوبة كتابة جمل بسيطة وقصيرة عن مشاهداته وخبراته وبيئته.

* تحديد الخطوات الإجرائية لكيفية تصميم وبناء وضبط الاختبار التشخيصي لإتقان مهارات القراءة والكتابة اللازمة للتلاميذ.
* بناء الاختبارات التشخيصية التكوينية والتجميعية وضبطها.

* معرفة نوع التقويم المناسب، مثل: التقويم التتبعي أو البنائي، وبناء اختبار الإتقان قبليًا وبعديًا.

٢- **تحديد طريقة اختيار موضوعات المحتوى:** فلابد أن تتناسب وميول المتعلمين ورغباتهم، وكذلك تتناسب مع المهارات التي يتفق المحكمون على أهميتها بالنسبة للمتعلمين، وأن تعبر الموضوعات عن مواقف القراءة والكتابة الوظيفية، مما يفيد المتعلمين في قضاء متطلباتهم وإشباع احتياجاتهم اليومية، مثل: ملء الاستمارات- كتابة التقرير - التلخيص.

٣- **تم الوقوف على بعض أسس تنظيم المحتوى، مثل:**

* تجزئة المحتوى إلى دروس فرعية.
* مراعاة حاجات المتعلمين.
* التدرج في عرض المهارات من المهارات البسيطة إلى المركبة.
* ضرورة معالجة كل مهارة على حده.

٤- **تحديد بعض طرائق التدريس** التي يمكن الاستعانة بها لتدريب التلاميذ المعاقين فكريًا على استراتيجيات مدخل التعلم للإتقان، حيث إنه يجمع بين طرق التعلم الفردي والتعلم الجمعي.

٥- **تحديد نوعية الأنشطة المستخدمة** عند تنفيذ البرنامج، والتي تتضمن أنشطة تصحيحية لتصحيح أخطاء تعلم القراءة والكتابة للتلاميذ الذين لم ينجزوا مستوى الإتقان المطلوب، وتتضمن تلك الأنشطة: استخدام البطاقات، المواد المسموعة والمرئية- الألعاب التعليمية، وكذلك تستخدم أنشطة إثرائية للتلاميذ الذين أنجزوا مستوى الإتقان المطلوب، وتشتمل على تدريب الأقران- واستخدام الخرائط المعرفية- الإيضاح، وغير ذلك.

٦- **تحديد أساليب التقويم** (اختبار الإتقان) وتطبيقه بعد التدريس باستخدام البرنامج العلاجي المقترح لمعرفة مدى إتقان التلاميذ المعاقين فكريًا لمهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.

٧- **تحديد بعض الأساليب الإحصائية** التي تم يمكن أن تناسب الدراسة الحالية.

٨- إثراء الدراسة الحالية من خلال إمدادها بكيفية تفسير النتائج.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكريًا، ومدخل التعلم للإتقان كأحد المداخل الحديثة المناسبة في إكساب تلك المهارات لهذه الفئة من التلاميذ. يمكن مراجعة الأدبيات التربوية التي تناولت هذين المتغيرين بهدف التأصيل النظري لهما؛ الأمر الذي يسهم في تحديد الصعوبات التي تواجه عينة الدراسة في مهارتي القراءة والكتابة، وتعرف إجراءات استخدام مدخل التعلم للإتقان في تشخيصها وعلاجها، وهذا ما سيتم تناوله في الفصل التالي:

3

الفصل الثالث

التعلم للإتقان وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المحور الأول : صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المحور الثاني : التعلم للإتقان وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

المحور الأول

صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني

أولًا: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية :

(١) أهمية تعليم القراءة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٢) أهداف تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٣) مهارات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٤) أسس تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٥) صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

ثالثًا: صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

(١) أهمية تعليم الكتابة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٢) أهداف تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

(٣) مهارات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٤) أسس تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

(٥) صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

المحور الأول
صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية

استهدف هذا المحور تحديد خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والصعوبات اللغوية في القراءة والكتابة التي يعاني منها تلاميذ الإعداد المهني القابلون للتعلم بمدارس التربية الفكرية، وتشخيصها، ومن ثم علاج هذه الصعوبات باستخدام برنامج قائم على مدخل التعلم للإتقان.

ولتحقيق هذا الغرض روعي أن يتناول هذا المحور، أولًا: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ثانيًا: صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، حيث تضمن تعليم القراءة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ: مفهوم القراءة، وطبيعتها، وأنواعها، وأهميتها، وكذا عرضًا لأهداف تعليمها للمعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، ومهارات القراءة المناسبة لهذه الفئة، وأسس تعليم تلك المهارات، وصعوبات تعلمها، وعرض مظاهر تلك الصعوبات لديهم، ثم تناول أساليب تشخيص تلك الصعوبات.

ثالثًا: صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، حيث تضمن : مفهومها، وخصائصها، وأنواعها، وأهميتها، وكذا عرضًا لأهداف تعليمها لهم، ومهارات الكتابة المناسبة لهم، وأسس تعليم تلك المهارات، وصعوبات تعلمها، وعرض مظاهر تلك الصعوبات لديهم، وأخيرًا تناول أساليب تشخيص تلك الصعوبات.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

نظرًا لأن التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني لهم خصائص تميزهم عن غيرهم من الأسوياء أو الذين يعانون من إعاقات أخرى، ولعل السبب الرئيس وراء تميزهم بهذه الخصائص هو الإعاقة الفكرية نفسها؛ فهي الفارق الرئيس بين هؤلاء التلاميذ وغيرهم من الفئات الأخرى، بل إن أثر هذه الإعاقة يمتد إلى جوانب النمو المختلفة ويؤثر عليها، ليجعل لهم خصائص جسمية وعقلية وأكاديمية وانفعالية واجتماعية خاصة بهم؛ لذا كان من الضروري عرض تلك الخصائص لأنها تمثل نقطة الانطلاق لبناء البرنامج الحالي، **وفيما يلي عرض لأهم هذه الخصائص:**

أ- الخصائص العقلية:

تمثل الخصائص العقلية واحدة من أهم الصفات التي تميز الطفل المعاق فكريًا عن نظيره العادي، فالطفل المعاق فكريًا لا يصل في نموه العقلي إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي الذي يماثله في العمر الزمني.

ويقصد بالخصائص العقلية مجموع الصفات التي يكون بها الفرد معاقًا فكريًا أو عاديًا، ومن المعروف أن الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأقرانهم العاديين في النواحي العملية بسيطة في مرحلة الطفولة المتوسطة وما بعدها، ويتعذر تشخيص إعاقتها في مرحلة الروضة، ويفضل تشخيصها بعد التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وملاحظتها فترة كافية[1].

وتتعدد مظاهر قصور النمو العقلي لدى هؤلاء التلاميذ، ومنها:

١ – قصور في الانتباه:

الانتباه يزداد عند العاديين في المدة والمدى مع زيادة أعمارهم الزمنية، فانتباه الطفل العادي أطول مدة وأوسع مدى من انتباه الطفل غير العادي، مما يجعله غير قادر على الانتباه لأكثر من موضوع في آن واحد ولمدة طويلة، أما الانتباه عند المراهق المعاق فكريًا فمثل انتباه الطفل الصغير محدود في المدة والمدى، فلا ينتبه إلا لشئ واحد ولمدة قصيرة، ويتشتت انتباهه بسرعة، وتمر به أشياء كثيرة لا ينتبه إليها من نفسه، لأن مثيرات الانتباه الداخلية عنده ضعيفة، ويحتاج إلى ما يشد انتباهه إلى الموضوع الأساسي[2].

٢ – قصور في الإدراك:

الإدراك خاصية مهمة لفهم عالمنا المحيط، وهو تلك العملية التي يستطيع الفرد من خلالها تفسير المثيرات الحسية، ونجد أن المعاق فكريًا يعاني من قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصةً عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، فالطفل المعاق عقلياً لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها،

(1) كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦): **مرجع في التخلف العقلي**، ط٢، القاهرة: دار النشر للجامعات، ص(٢٧٨).
(2) منيرة سلامة (٢٠٠٠): **مرجع سابق**، ص(٥٦).

وينسى خبراته السابقة بها فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق، يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها(١).

٣- قصور في التذكر:

يتسم الطفل المعاق فكريًا بضعف الذاكرة القريبة والبعيدة المدى؛ ومن ثم لا يحتفظ في ذاكرته لمدة طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة ولا يتذكرها إلا بعد جهد كبير، وهذا ما يجعله في حاجة مستمرة إلى إعادة تعلم ما تعلمه من جديد(٢).

وقد أكدت الدراسات أن مستوى الذاكرة بعيدة المدى لدى المعاقين فكريًا أفضل من الذاكرة قصيرة المدى، وذلك يدل على أن المعاقين فكريًا لا يتذكرون إلا الخبرات أو المعلومات التي يتكرر تعاملهم معها لفترة زمنية طويلة، أما المعلومات والخبرات التي تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون من قصور في تذكرها(٣).

لذا لابد من تنمية الذاكرة البصرية والسمعية عن طريق استخدام الوسائل الحسية في تقديم المواد التعليمية لهؤلاء التلاميذ، وكذلك لابد من تقديم هذه المواد التعليمية في تسلسل وفي خطوات منظمة حتى يسهل إدراكها وتذكرها، وكذلك ربطها بالبيئة المحيطة بهؤلاء التلاميذ وتوظيفها بصورة تساعدهم على التفاعل مع البيئة المحيطة بهم(٤).

٤- قصور في التفكير:

التفكير من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيدًا، ويعتمد على جمع المعلومات والخبرات وإعادة تنظيمها في اتجاه مواجهة الموقف، كما يتطلب قدرًا عاليًا من التخيل والتذكر والتعليل.

أما عن المعاق فكريًا، فالتفكير لديه ينمو بمعدل أقل من الطبيعي نتيجة لضعف الذاكرة، والمفاهيم، واللغة، والصورة الذهنية، ويعتمد مقدار النقص في التفكير على درجة الإصابة، ففي حالات الإعاقة الفكرية البسيطة مثلًا فقد يتوقف عند مرحلة التفكير الحسي العياني(٥).

ومن خلال العرض السابق للخصائص العقلية للمعاقين فكريًا نجد أن هناك اختلافًا بينهم وبين أقرانهم العاديين، ويظهر هذا الاختلاف في: الانتباه، والتذكر، والتفكير، والإدراك، وكذلك البطء في النمو العقلي، وهذا يستلزم ضرورة إعداد البرامج التي تتناسب وقدراتهم العقلية وميولهم حتى يتوافقوا على نحو مناسب في مدارس التربية الفكرية، وتتاح لهم فرص اكتساب بعض المهارات الأساسية التي يحتاجونها في مواجهة متطلبات الحياة اليومية.

---

(١) فوقية حسن رضوان (٢٠٠٧): **التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية**، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ص(٢٧).

(٢) منيرة سلامة (٢٠١٤): **مرجع سابق**، ص(٦٩).

(٣) فوقية رضوان (٢٠٠٧): **مرجع سابق**، ص(٢٦).

(٤) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): **مرجع سابق**، ص(٣١).

(٥) فوقية حسن رضوان (٢٠٠٧): **مرجع سابق**، ص ص(٢٦، ٢٧).

وبناء على ما تقدم ينبغي عند إعداد البرنامج التربوي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ مراعاة الآتي:

- تكرار التدريب على مهارات القراءة والكتابة لمساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بها وانتقال أثر تعلمهم لها وتطبيقها في مواقف جديدة.
- توظيف أنشطة لغوية متنوعة تثير انتباههم وتزيد تركيزهم في أثناء تطبيقها.
- تقديم أنشطة حسية من واقع حياتهم تمكنهم من توظيف قدراتهم المختلفة في التكيف الاجتماعي مع غيرهم.
- تدريب التلاميذ على تطبيق المهارات اللغوية في مواقف متنوعة لزيادة قدراتهم على تعميم استخدامها.

ب- الخصائص النفسية والاجتماعية:

تنتج الخصائص النفسية والاجتماعية لدى الأطفال المعاقين فكريًا من عدة عوامل أبرزها نقص الذكاء وقصور القدرات والعمليات العقلية، وما يترتب عليه من قصور في القدرة على التفاعل بين المعاق فكريًا وبيئته ، وعدم قدرته على القيام بالمهام التي تسند إليه بالمستوى المطلوب، أي أنها تنتج عن علة الإعاقة الفكرية مضافًا إليها ظروف معيشته في المجتمع(١).

وما ينجم عن الخصائص النفسية يتبلور في ميل الطفل إلى الانسحاب والتردد وعدم الثبات الانفعالي، وكذلك الانسحاب والعدوان ، والقصور في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وأحيانًا يميل بعضهم إلى النشاط الزائد بالعدوان على الأشياء من حوله أو مع الآخرين، وذلك لتعرضه للإحباط نتيجة لعجزه عن القيام بالأعمال التي يقوم بها زملاؤه العاديون(٢).

ويؤكد ***(Kimberly & Johnny, 2010)***(٣) على أن الطفل المعاق فكريًا القابل للتعلم يعاني بصورة أو بأخرى من الاضطراب الانفعالي إما بشكل عدم استقرار أو تململ أو قلق أو نشاط زائد أو تكرار مستمر في أداء أعمال غير هادفة عديمة المعنى بشكل حركي أو لفظي بالرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف.

---

(١) وليد السيد ومراد عيسى (٢٠٠٩): **المنظور الحديث للتربية الخاصة**، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ص(٢١٥).

(٢) أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٢): **تربية الأطفال المعاقين عقليًا**، القاهرة: دار الفكر العربي ، ص(١٨٨).

(3) Kimberly R. & Johnny L., (2010): Social Skills: Differences amang adults with Intellectual disabilities, Co-morbid Autism spectrum Disorders and Epilepsy- Researchin Developmental Disabilities, No. (31), pp: (1366: 1372).

ويرى *(مكي محمد مغربي، ٢٠١٠، ٦٧)*[١] أن المعاقين فكريًا بشكلٍ عام لديهم قصور في المهارات التكيفية في حدود البيئة التي يعيشون فيها، أما المعاقون فكريًا القابلون للتعلم فيذكر جي باتون J. Patton أنهم يستطيعون التكيف الاجتماعي بشكل نسبي، فيمكنهم الاشتراك في الحديث مع الآخرين وفق ما يتوافر لديهم من مفردات لغوية، كما قد يظهروا في بعض صور التوافق الأسري ومع جيرانهم، ولكي يتحقق ذلك لابد أن يعامل المعاق فكريًا في البيئة المحيطة به على أنه إنسان عادي له من الحقوق مثلما عليه من الواجبات لأن ما دون ذلك قد يجعله أثر عرضة لخبرات الفشل، والتي يؤدي تراكمها إلى انخفاض تقييمه لنفسه وتعزيز مفهومه السلبي عن نفسه، وبالتالي يؤدي إلى قصور في التكيف الاجتماعي.

ويتضح مما سبق أن التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم أكثر قلقًا وإحباطًا، وانسحابًا وانعزالاً، وتوقعًا للفشل، وعدوانية، وجمودًا، وأقل تقديرًا للذات، وتوافقاً مع المجتمع، وغير ذلك مما ذكرناه، يعتبر حصيلة تأثير الإعاقة الفكرية، وما ينتج عنها من قصور في العلاقات الاجتماعية وخبرات سيئة يتعرض لها هؤلاء التلاميذ في أثناء تعاملهم مع العاديين.

لذا ينبغي عند إعداد البرنامج التربوي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ مراعاة الآتي:

- تقديم أنشطة لغوية جماعية يكتسب التلاميذ من خلالها سلوك التعلم التعاوني.
- صياغة الأنشطة اللغوية ومحتوى الدروس في شكل موضوعات حياتية مهنية ترتبط بواقع التلاميذ ومجتمعهم، ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الخوف والقلق.
- تقديم أنشطة لغوية تمكن التلاميذ من تحقيق التفاعل مع الجماعة التي يعيش بينها والتوافق والتكيف الاجتماعي معهم.

ج- الخصائص اللغوية:

تُعد الصعوبات اللغوية من أهم المشكلات الناتجة عن الإعاقة الفكرية، وترتبط شدة هذه الصعوبات بدرجة الإعاقة الفكرية، فالمعاقون فكريًا بدرجة بسيطة رغم أنهم يتأخرون في النطق، إلا أنهم يصلون إلى مستوى مقبول من حيث الأداء اللغوي، بينما يعاني ذوو الإعاقة المتوسطة من صعوبات واضطرابات لغوية مختلفة، أما المعاقون بدرجة شديدة وعميقة فغالبًا ما يعجزون عن النطق ويتوقف نموهم اللغوي عند مرحلة بدائية لا تتجاوز مجرد إصدار الأصوات غير المترابطة فنقص القدرة العقلية لدى الطفل قد يؤدي إلى صعوبة شديدة في استعماله للغة، وهذا

---

(١) مكي محمد مغربي (٢٠١٠): **دراسات نفسية معاصرة لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم**، القاهرة: عالم الكتب، ص(٦٧).

الأمر ينبه الوالدين إلى أن طفلهما معوق عقليًا لأن اللغة من أهم عناصر الاتصال بينه وبين المجتمع والمدرسة والمنزل(١).

ومن أهم المشكلات والصعوبات اللغوية لدى المعاقين فكريًا عمومًا البطء الملحوظ في النمو اللغوي والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، وغلبة الطابع الطفولي على لغتهم، وضحالة المفردات اللغوية وبساطتها بما لا يتناسب مع أعمارهم الزمنية، كما يعانون من اضطرابات طلاقة النطق، كالتأتأة، واضطرابات التلفظ، كالحذف والإبدال، واضطرابات الصوت التي تشمل طبقة الصوت وشدته وعدم ملاءمة نغمته(٢).

ويلخص *(علي سعد وآخرون، ٢٠٠٩، ٩٢)* الخصائص اللغوية لدى المعاقين فكريًا فيما يلي(٣):

- تأخر الطفل المعاق فكريًا في الكلام مع ظهور عيوب فيه.
- التطور البطئ في النمو اللغوي بصفة عامة.
- ضعف في القدرات المعرفية وكذلك ضعف في الذاكرة.
- ضعف الحصيلة اللغوية مقارنةً بالأطفال العاديين.
- تأخر وضعف عمليات التواصل اللغوي بعامة.

وبالنسبة لتلميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فإنه يعاني بصفة عامة من بطء في نمو الكلام واستخدام اللغة، ولكنه يستطيع التخاطب وتتطور مفردات اللغة لديه ومعانيها عنده من خلال المحاكمة والتقليد، ولهذا فمفردات اللغة في هذه الحالة ترتبط فقط بمعطيات البيئة التي يعيش فيها الفرد، وتعجز قدرات الفرد عجزاً تاماً عن التجريد واستنباط معانٍ جديدة، دون تلك المعاني القريبة التي ترتبط بذهنه في حالة تعلمها الأولى(٤).

ومما سبق نستنتج أن النمو اللغوي عند الأطفال المعاقين فكريًا يتطلب برامج علاجية لتنمية المهارات اللغوية لديهم، مثل: مهارات الاستماع، والتحدث، والكلام، والقراءة والكتابة وتنمية بعض العمليات مثل: الفهم القرائي، وحب الاستطلاع، وكل من التمييز السمعي والبصري والفهم

---

(١) شاهين رسلان (٢٠٠٩): **سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص(٨٠).

(٢) عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي، ص(٢٢٠).

(٣) علي سعد وآخرون (٢٠٠٩): **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ص(٩٢).

(4) Masropieri, M. & et al., (1997): Can Computers teach problem- solving strategies to student with Mild mental Retardation, Remedial and special Education, Vol. (18), No. (3), pp. (157- 165).

والإدراك لما يسمعه أو يراه، مع استخدام فنيات مناسبة، بالإضافة إلى أن اكتساب الطفل المعاق فكريًا للمهارات اللغوية يساعد على ممارسة المهارات الحسية والحركية المختلفة، ويزيد من تواصله الاجتماعي، وبالتالي تكيفه الاجتماعي، كما أنها تزيد من فرصة طرح الأسئلة والاستفسارات والاستطلاع.

لذا ينبغي عند إعداد البرنامج التربوي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ مراعاة الآتي:

- البدء بالطريقة الجزئية لكي يتعرف التلاميذ خصائص الحروف وطريقة نطقها، ثم الانتقال إلى الطريقة الكلية لتعرف أشكال الحروف وأصواتها داخل كلمات لها معنى وظيفي لهم.
- أن تكون الألفاظ والتراكيب اللغوية بسيطة وواضحة ومناسبة للتلاميذ.
- تصحيح عيوب النطق والكلام لدىالتلاميذ، مع مراعاة التدرج في التمكن من مهارات القراءة والكتابة وتعليمها لهم بطريقة تجنبهم الفشل.

ثانيًا: صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

استهدف تحديد صعوبات القراءة التى يعانى منها تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية،ولتحقيق هذا الهدف سيتم دراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التى تناولت القراءة، من حيث : مفهومها، وطبيعتها، وأنواعها، وأهميتها، وأهداف تدريسها، والمهارات المتضمنة بها، وأسس تعليمها، وكذلك سيتم تناول صعوبات القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ، من حيث :مفهوم صعوبات القراءة، وتعرف أسبابها، ومظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وأخيرًا تحديد الأساليب المستخدمة فى تشخيص وعلاج تلك الصعوبات، وفيما يلي عرض لذلك :

(١) أهمية القراءة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

لكى تتضح أهمية القراءة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، لابد من عرض لمفهوم القراءة، وعملياتها، وأنواعها، ثم بيان أهميتها والحاجة إليها لدى هؤلاء التلاميذ، وفيما يلى عرض لذلك :

(أ) مفهوم القراءة:

تعد القراءة من الفنون اللغوية المهمة في حياة الفرد والجماعة، فهي أداة من أدوات الاتصال، واكتساب المعرفة والثقافة، وعن طريقها يشبع التلميذ المعاق فكريًا، حاجاته، وحب استطلاعه النافع لمعرفة نفسه وبيئته، ومجتمعه، ومن ثم فهي تساعده في التوافق الشخصي والاجتماعي.

وفيما يلي عرض موجز لأهم تعريفات القراءة :

- تعريف *(سعد عبد الرحمن، وإيمان زكي، ٢٠٠٢)*(١) هي: "عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها، والربط بين حيثيات المادة المقروءة".
- تعريف *(محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٣)*(٢) هي: "عملية عقلية، وعضوية، وانفعالية يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف إليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حل ما يصادف من مشكلات".
- ويرى *(ماهر شعبان، ٢٠١٠)*(٣): "أن القارئ يختار أثناء عملية القراءة – عن وعي وقصد- الطريقة المثلى التي يتعامل من خلالها مع النص القرائي، وهذا يستدعي من القارئ أن يتصف بالمرونة الذهنية التي تؤهله بشكل دائم ومستمر من تعديل مساره وفقاً لعدة متغيرات منها:
- معرفة القارئ بقدراته وإمكاناته المعرفية والقرائية.
- ألفة القارئ بموضوع القراءة أو خبرته بهذا الموضوع.
- درجة الصعوبة للمادة المقروءة.
- الغرض من القراءة.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف القراءة - هنا- بأنها عملية عقلية، تبدأ بإعمال نظر القارئ في المادة المكتوبة، وتنتهي بوصول المعنى المراد إلى ذهنه، في ضوء خبراته السابقة، لتوظيفها في المواقف الحياتية المختلفة. وتكون جهرية بنطق الكلمات والجمل نطقًا واضحاً معبراً عن المعنى، مع مراعاة السرعة المناسبة في القراءة.

وفي ضوء ما سبق تتضمن القراءة ثلاثة جوانب، هي: جانب صوتي، يتضمن تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها نطقًا صحيحًا، وجانب فكري، يتضمن تفسير هذه الرموز، وفهم معانيها والربط بينها وبين الخبرة الشخصية للتلميذ القارئ، وجانب نفسي، يتمثل في شعوره بالثقة في نفسه حين يقرأ مخاطبًا زملاءه ومتخطيًا حواجز التردد والخوف والخجل التي تقف عقبة أمامه في مستقبل حياته.

---

(١) سعد عبد الرحمن، وإيمان زكي محمد (٢٠٠٢): ***الاستعداد لتعلم القراءة، تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال***، القاهرة: مكتبة الفلاح، ص(٥٠).

(٢) محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): **القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها في المنزل والمدرسة والمكتبة ووسائل الإعلام**، القاهرة: عالم الكتب، ص(٦٥).

(٣) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص(٣٥).

لذا ينبغي أن يركز البرنامج التربوي المقدم للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، على تعليم القراءة بجميع جوانبها الصوتية والفكرية والنفسية في سياقات اجتماعية وحياتية مألوفة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

وفي ضوء هذه التعريفات يتبين أن هناك عدة عمليات أساسية للقراءة ينبغي أن يقوم بها القارئ، وهذه العمليات توضح طبيعتها.

(ب) طبيعة عملية القراءة:

في ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للقراءة يمكن تحديد طبيعة عملية القراءة، فالقراءة عملية مركبة ومعقدة، حيث يقوم تدريسها الجيد للقراءة على فهم عميق لما تتضمنه هذه العملية، فالقراءة عملية إيجابية نشطة تتضمن عمليتين أساسيتين هما:

– العملية الآلية (الفسيولوجية)[1] Physiological Process:

وتتمثل هذه العملية في تعريف الرموز المكتوبة سواء أكانت حروفًا، أم كلمات، أم جملاً، وتتم هذه العملية عن طريق رؤية القارئ للصفحة المطبوعة في وجود ضوء كاف لهذه الرؤية، حيث يعكس هذا الضوء صورة الرمز الكتابي، ليصل هذا الضوء إلى العصب البصري حاملاً هذا الرمز إلى المخ ليتعامل معه (تعرفًا، ونطقًا)، تعرفًا: حيث يميزه عن غيره من الرموز، ونطقًا: حيث يصدر المخ أوامره إلى أعضاء النطق المختلفة للجهر بأصوات هذه الرموز، وتشمل هذه العملية المهارات الآتية: التعرف إلى أسماء الحروف الهجائية، والتمييز بين أشكال الحروف بصريًا، والربط بين صوت الحرف وشكله، والنطق الصحيح للحروف والكلمات.

ب– العملية الذهنية (العقلية) Mental Process:

وتتمثل هذه العملية في ترجمة الرمز الكتابي إلى مدلوله اللغوي، بقصد فهم هذا النص، ونقده، والتفاعل معه، وهذه العملية هي الغاية من عملية القراءة، في حين أن العملية الأولى (التعرف والنطق) هي وسيلة لهذه الغاية[2]، حيث إن القراءة الحقة تبدو في العملية التي يمارسها العقل عندما يستقبل– من خلال الجهاز العصبي– الإشارات من النص المقروء، حيث تتطلب

---

(1) راجع ما يلي:
- حسن شحاتة (١٩٩٦): *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص(١٠٦- ١٠٧).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*، مرجع سابق، ص ص(٣٤- ٣٦).
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): *قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات*، عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص ص(٢٠٨، ٢٠٩).

(2) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): *قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات*، مرجع سابق، ص (٢٠٨).

هذه العملية تمكن القارئ من مجموعة من المهارات مثل: فهم معاني الكلمات، وفهم الجمل والفقرات، وتحديد الفكرة العامة للنص المقروء، والاستفادة من المقروء(١).

ج- العملية النفسية (الخبرية):

القراءة عملية ديناميكية تحتاج إلى عملية توازن بين العناصر الحسية والنفسية والعقلية، وهذه العملية تشبه حالة التكيف السلوكي للفرد، وهو يشتمل على وظيفتين متفاعلتين، وهما: التمثيل، والمواءمة، والتمثيل عملية التغيير التي تطرأ على جوانب البيئة عند تعلم المفردات اللغوية، أما عملية الموائمة فهي عملية توافق يقوم بها الفرد نفسه بحيث يستطيع استقبال المثير اللفظي أو اللغوي، والتمثيل هو عملية تلقي المعلومات من البيئة واستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الفرد من الأنشطة، أما المواءمة فتعني إضافة أنشطة جديدة إلى ذخيرة الفرد أو تعديل أنشطته القائمة استجابة لظروف البيئة؛ فالقراءة عملية نفسية تؤثر في القدرة على القراءة، حيث تتطلب هذه العملية تمكين القارئ من مجموعة من المهارات، مثل: ربط الكلمات بخبرات مباشرة لإعطاء معاني للكلمات، وفهم الرموز المكتوبة، تذكر ما تم تعلمه في الماضي ودمجه بالأفكار الجديدة، مراعاة الاهتمامات والميول الشخصية للتلميذ(٢).

ويتضح من خلال طبيعة القراءة، أنها تتصف بعدة خصائص، هي:

- القراءة عملية بنائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالقارئ يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص، واستيعابه ونقده، كما أنه يتوقف على طبيعة النص المقروء.
- القراءة عملية تواصلية بين مرسل وهو الكاتب ومستقبل وهو القارئ، وبينهما رسالة محمولة على قناة وهي الكلمة المطبوعة، لذلك لابد من مراعاة طبيعة الجمهور القارئ، ومعرفة الخصائص المميزة لأسلوب الكاتب، فهي نوع من أنواع الاتصال الفعال الذي يعتمد على المعلومات والخبرات والتجارب والدراية التامة بالموضوع.
- القراءة عملية استراتيجية فيها يختار القارئ عن وعي الطريقة المثلى التي يتعامل من خلالها مع النص القرائي وفقًا لقدراته وإمكاناته المعرفية والقرائية، وألفته بموضوع القراءة، ودرجة صعوبة النص المقروء.

---

(١) حسني عبد الباري عصر (١٩٩٣): *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*، الأسكندرية: المكتب العربي الحديث، ص(١٢٩).

(٢) عبد الهادي السيد، وفاروق السيد عثمان (١٩٩٥): *سيكولوجية القراءة*، القاهرة: دار المعارف، ص(١٩).

• مهارة القراءةتتكون من عمليتين، إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

وفي ضوء عرض طبيعة عملية القراءة يمكن استنباط مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج التربوي المقدم لتلاميذ الإعداد المهني، كما يلي:

- تدريب التلاميذ على النطق الصحيح للحروف والكلمات.
- ربط الكلمات والجمل بخبرات مباشرة للتلاميذ.
- تدريبهم على فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات.
- تقديم أنشطة تعليمية جديدة وربطها بالخبرات السابقة للتلاميذ.
- تقديم موضوعات قرائية قريبة من حياة هؤلاء التلاميذ، وأن توافق ميولهم وحاجاتهم.

(ج) أنواع القراءة:

القراءة باعتبارها – فنًا من فنون اللغة – تقسم على أساس شكلها العام في الأداء إلى قسمين: صامتة وجهرية، وكلا النوعين يتضمن تعرف الرموز وفهمها وتفسيرها، وفيما يلي بيان ذلك:

- القراءة الصامتة:

يعرفها (جونسون Johnson, 2007) [1] ، بأنها: استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

ويتميز هذا النوع من القراءة بما يلي[٢]:

- تعتمد على استخدام البصر دون النطق الصوتي العلني ؛ ولذلك فهي أسهل في الأداء من القراءة الجهرية.
- تتيح فرصًا أوسع لزيادة الفهم وإدراك المضمون والتركيز وتسجيل الملحوظات المهمة.
- تتميز عن القراءة الجهرية بسهولة استخدامها واقتصادها في الزمن وسرعة الإنجاز.
- يكثر استخدامها في أغلب مواقف الحياة، وتناسب أى زمان أو مكان يوجد فيه الفرد.
- لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها أو إخراج الحروف إخراجًا صحيحًا، وعليه فإن القراءة الصامتة تتميز بنوع من المتعة والسرور، وفيها انطلاق من قواعد اللغة، ويسود فيها الجو الهادئ البعيد عن الفوضى والتداخل في الأصوات.

---

(1) ***Johnson, f., (2007). The Listening Skills of Children with Mental Retardation. Master practicum, Nova University., (113).***

(٢) علي سعد سالم (٢٠٠٧): ***مرجع سابق***، ص(٢٥).

كما أن القراءة الصامتة قراءة فردية لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات، أو مواجهة مواقف اجتماعية، ولا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند الطفل من قوة وضعف في صحة النطق، فهي فيها إغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف لذا لا بد أن يصاحبها القراءة الجهرية.

ومما سبق نستنتج أن القراءة الصامتة تعين التلاميذ المعاقين فكريًا على الفهم والاستيعاب؛ لأنها تركز على المعنى دون اللفظ، فهي لا تقل أهمية عن القراءة الجهرية، لذا يستلزم عند تصميم البرنامج التربوي المقدم لهؤلاء التلاميذ أن يتضمن أنشطة وتدريبات لإكسابهم مهارات القراءة الصامتة.

ب- القراءة الجهرية:

هي تلك العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وبالتالي فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسة، هي(١):

- رؤية الرمز بالعين.
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

وللقراءة الجهرية مزايا عديدة تتعلق بالنواحي الآتية:

- **من الناحية النفسية:** ففي القراءة الجهرية تحقيق لذات الطفل، وإشباع الكثير من أوجه نشاطه، كما أنه يستريح لسماع صوته، ويطرب له حين يمدحه المعلم على قراءته، ويسر عندما يرى الآخرين يستمعون إليه.
- **من الناحية الاجتماعية:** يجد الطفل في القراءة الجهرية تدريبًا على مواجهة الآخرين، ودفع الخوف والخجل عنه؛ مما يؤدي إلى بناء الثقة بنفسه وإعداده للحياة، كما تبعث فيه القدرة على الإسهام والمشاركة في مناقشة مشكلات المجتمع وأهدافه.
- **من الناحية التربوية:** فإن القراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية، وهي وسيلة لتشخيص جوانب الضعف والقوة في النطق عند الطفل، ومحاولة علاجها، كما أنها أداة الطفل في تعلم المواد المختلفة، وفي تثقيف نفسه وبناء شخصيته، بالإضافة إلى أن بعض المواقف الحياتية لا تصلح لها إلا القراءة الجهرية، كقراءة التعليمات والأخبار، ومحاضر الجلسات، والاجتماعات وإفادة الآخرين، وقراءة الشعر، والقراءة في الإذاعة المسموعة المرئية.

---

(1) Jennifer Smith (2002): Improving oral Reading Fluency in Elementary students of American Indian heritage with Learning Disabilities using the Repeated Readings Method. School of Education, university of south Dakota.

وتساعد القراءة الجهرية على تربية الأذن اللغوية عند الطفل، خاصة إذا كان الصوت مؤثرًا وجذابًا.

وفي ضوء ذلك يمكن استنتاج أن القراءة الجهرية تساعد الطفل المعاق فكريًا بمرحلة الإعداد المهني على:

- إتقان النطق والأداء وتمثيل المعنى وإدراك مواطن الجمال والتذوق الفني في النص المقروء.
- الشجاعة ومخاطبة الجماهير وإزالة الخوف والخجل منهم.
- بناء الشخصية وتنمية حب القراءة.
- تغيير نبرة الصوت عند القارئ وذلك يشد الانتباه، ويساعد على التركيز ويجذب المستمع.
- مشاركة القارئ السامع للاستمتاع والسرور بما يقرأ.

ومن خلال عرض مفهوم القراءة وأنواعها وبيان طبيعتها تتضح أهميتها لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(د) أهمية القراءة:

إذا كانت القراءة لها أهمية عظيمة في حياة الأفراد بصفة عامة، فإنها تُعد أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم بصفة خاصة، فهي من أهم وسائل التعلم بالنسبة لهؤلاء التلاميذ، وتتجلى أهمية القراءة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية فيما يلي(١):

- تعد وسيلة التلميذ المعاق فكريًا للتفاهم والاتصال.
- تُعد أحد وأهم مظاهر النشاط العقلي للتلميذ.
- تساعد على إثراء خبرات التلميذ وإشباع حاجاته وميوله.
- تضفي على التلميذ المتعة والتسلية.
- تساعد على اكتساب اللغة.

وإذا كانت للقراءة كل هذه الأهمية والوظيفية في حياة التلاميذ بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فإن هذا الأمر يفرض على البرنامج التربوي المقدم لهؤلاء التلاميذ مراعاة الآتي:

- تقديم الموضوعات المحببة، والقصص الشائقة التي تحقق المتعة لهؤلاء التلاميذ.
- تدريب هؤلاء التلاميذ على استخدام الكلمات والجمل الجديدة في المواقف الاجتماعية الحياتية.
- تقديم الموضوعات الثقافية التي تعكس ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، فهذا يساعد على تكيف هؤلاء التلاميذ مع مجتمعهم.

---

(1) Morse T. E & Scuster, J. W. (2000): Teaching Elementary students with Moderate intellectual Disabilities How to shop for Groceries Exeptional Children, p. (122).

- تقديم أنشطة لإكساب هؤلاء التلاميذ مهارات القراءة اللازمة للتعبير عن مشاعرهم، وأحاسيسهم وحاجاتهم واتجاهاتهم.
- استخدام الألفاظ السهلة، المرتبطة ببيئة التلاميذ، والواضحة المعنى، بحيث يمكن إدراك مدلولاتها بسهولة.

وفي ضوء أهمية القراءة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم تتضح أهداف تعليمها لهم.

(٢) أهداف تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

قد نصت وثيقة منهج التربية الفكرية على الأهداف العامة لتدريس القراءة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، في أن يكون التلميذ قادرًا على أن[١]:

- يقرأ النص المكتوب قراءة سليمة "بناء على قدراته".
- يفهم النص المقررة.
- يوظف ما اكتسبه من مهارات القراءة في حياته اليومية.
- يحفظ المحفوظات المقررة عليه.
- يفهم المعاني المتضمنة في النص المقروء.
- يقرأ موضوعًا موجزًا بوضوح.
- يقرأ اللافتات والإعلانات قراءة صحيحة ويفهمها.

أما عن الأهداف الخاصة لتدريس القراءة للمعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، فتتمثل في أن يكون التلميذ قادرًا على أن[٢]:

- يتعرف حروف الكلمة.
- يميز بين الحروف المتشابهة في الشكل.
- يربط الكلمة بالصورة الدالة عليها.
- يتعرف معنى الكلمات.
- يحدد مضاد الكلمة وجمعها.
- يحدد العنوان المناسب للموضوع.
- يكمل الكلمات الناقصة.
- يميز بين المذكر والمؤنث.
- يركب جملاً بسيطة.
- يميز بين التنوين وصوره الثلاثة في النطق.

---

(١) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): ***دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية لمدارس التربية الفكرية، مرجع سابق،*** ص ص(٣٧، ٥١).

(٢) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): ***المرجع السابق،*** ص ص(٣٧، ٥١).

- يميز بين الظواهر اللغوية مثل: الشدة والتنوين.
- يميز بين الأصوات التي تنطق ولا تكتب.
- يميز بين الحركات الطويلة والقصيرة.

ومن خلال ما تقدم عرضه من أهداف تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن استنتاج مجموعة من مهارات القراءة، والتي ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج التربوي المقدم لهؤلاء التلاميذ، ومنها :

- نطق الحروف من مخارجها صحيحة.
- نطق الكلمات نطقًا صحيحا، وتمثيل المعنى.
- إدراك العلاقة بين الكلمات والجمل والعبارات.
- فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء.
- قراءة اللافتات والإعلانات قراءة صحيحة وبفهمها.
- ربط الكلمات بالصور الدالة عليها.
- تحديد مضاد الكلمة، وجمعها.
- تحديد العنوان المناسب للموضوع المقروء.
- التمييز بين الظواهر اللغوية، مثل: الشدة، والتنوين.
- التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.

(٣) مهارات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

يهدف عرض مهارات القراءة إلى استنباط بعض من هذه المهارات والتي تناسب التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية ، والتعرف على الصعوبات المرتبطة بها بغية علاجها باستخدام البرنامج التربوى القائم على التعلم للإتقان.

فقد حددت بعض الأدبيات[١] عدداً من مهارات القراءة التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ المعاقون فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، هي:

- **مهارات القراءة الجهرية:**

أن يكون تلميذ مرحلة الإعداد المهني قادرًا على أن:

* ينطق الرموز المكتوبة نطقًا صحيحًا.
* ينطق الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق، والكلمات التي بها أصوات تنطق ولا تكتب.

---

(١) راجع ما يلي:
- John N. Nancy K & Wilhid, J. (1994): ***Teaching Language Arts: Classroom Applications.*** New York: McGraw- Hill Inc, p. (275).
- Seamus, H. & Alur, M. (2002): ***op. cit.,*** P. (210).

* ينطق الكلمات المعرفة (بال) نطقًا صحيحًا في حالتي اللام الشمسية واللام القمرية.
* ينطق التاء والهاء في أواخر الكلمات نطقًا صحيحًا.

- **مهارات القراءة الصامتة:**

أن يكون تلميذ مرحلة الإعداد المهني قادرًا على أن:

* يتعرف الحروف العربية في مواقع مختلفة من الكلمة المكتوبة.
* يميز بين المفردات اللغوية المتشابهة.
* يتعرف الكلمات المكتوبة.
* يحدد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلته اللغوية.
* يحدد الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.
* يحدد – في النص المقروء- المفرد و المثنى والجمع.
* يحدد – في النص المقروء- المذكر والمؤنث.
* يكمل الكلمة الناقصة في الجملة.
* يركب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.
* يتتبع التعليمات المكتوبة.
* يضع عنوانًا رئيسًا للنص المقروء.
* يلخص النص المقروء في جملة.

كما حدد *(لندا بيج Linda Page, 2005)*(١) مهارات القراءة للمعاقين فكريًا في الآتي:

- قراءة الحرف ونطقه وإخراجه من مخرجه الصحيح.
- قراءة الكلمة ونطقها نطقًا سليمًا.
- تعرُّف صوت وشكل الحرف.
- فهم معنى الفقرة.
- قراءة الكلمات الجيدة باستخدام السياق.
- التمييز البصري بين أشكال الحروف.

وقد أشار *(فرانس كونرز وآخرون frances,C.,, et al., 2006)*(٢) إلى أن مهارات القراءة لهذه الفئة من التلاميذ، هي:

- تعرف الحروف والكلمات في أثناء القراءة.

([1]) Linda, Page (2005): op. cit., P. (72).
([2])Frances C, et al., (2006): *op. cit.,* pp. (12- 137).

- عدم الإبدال والحذف والإضافة للحروف والكلمات.
- نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.
- الأداء باستمرار دون تكرار.
- الأداء في ثقة دون خوف أو خجل.
- استنتاج المعنى العام من النص.
- تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- وصل الكلمة بالصورة الدالة عليها.

كما حدد ***(حمدي سيد عزام، ٢٠٠٩)***[١] مهارات القراءة لهؤلاء التلاميذ فيما يلي:

- تحديد مرادف الكلمة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحليل الكلمة إلى حروفها المكونة لها.
- تعرف شكل الكلمة.
- تعرف صوت الكلمة.
- نطق أصوات الحروف نطقًا صحيحًا.
- نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخرج.
- ربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى الملائم.
- تحديد الفكرة العامة للنص.
- تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.
- تحديد العنوان المناسب للنص.
- تركيب جمل بسيطة من المفردات التي سبق تعلمها.

وقد أشار ***(إبراهيم حمد المبرز، ١٤٢٩هـ)*** إلى أن مهارات القراءة لذوي الإعاقة الفكرية، تتمثل فيما يلي[٢]:

- معرفة الحروف والكلمات.
- قراءة الكلمات والتعرف على حروفها.
- الربط الصحيح بين الرمز والمعنى.
- إعطاء الرمز معناه.

---

(١) حمدي سيد عزام (٢٠٠٩): ***مرجع سابق***، ص(١٤٧).

(٢) إبراهيم حمد المبرز (١٤٢٩هـ): ***مرجع سابق***، ص ص(٤٢- ٤٥).

- فهم الوحدات الأكبر كالعبارات والجمل والفقرات.
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- الاستنتاج وفهم الاتجاهات.
- تمييز الأصوات والتعبير بلغة مفهومة وأصوات واضحة.

وقد سعى بعض الباحثين إلى وضع مقاييس للمهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هذه المقاييس مقياس *(عبد العزيز الشخص وآخرين)* للمهارات اللغوية، وقد شمل جميع المهارات الأربعة، وفيما يتعلق بمهارات القراءة، فقد تضمن المهارات الفرعية الآتية[1]:

- تعرُّف الحروف الهجائية.
- قراءة الحروف الهجائية.
- تحديد الحرف الناقص في الكلمة.
- تحديد شكل الحرف في الكلمة.
- قراءة كلمات مصورة.
- مطابقة الكلمات والصور.
- تحديد شكل الحرف في الصورة.
- قراءة كلمات مجردة.
- قراءة جمل مصورة.
- قراءة جمل مجردة.

ونظرًا لأن البرنامج الحالي يهتم بمهارات القراءة الجهرية والصامتة، يمكن تصنيف مهارات القراءة المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني في الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- مستوى التعرف.

ب- مستوى النطق الصحيح للأصوات.

ج- مستوى الفهم المباشر.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- **مستوى التعرف**، ويتضمن:

- تعرف الكلمات المكتوبة بصريًا.
- التمييز بين المفردات اللغوية المتشابهة.

---

(1) عبد العزيز السيد الشخص، عبد الرحمن سليمان، هنادي القحطاني (٢٠١٠): مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، الجزء الرابع، العدد (٣٤)، ص(١٦).

- تحديد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلتهم اللغوية.
- تحديد الجملة الاسمية، والجملة الفعلية.
- تعرف المفرد والمثنى والجمع في النص المقروء.
- تعرف المذكر والمؤنث في النص المقروء.
- إكمال الكلمة الناقصة في الجملة.
- تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.
- التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة، مثل: الشدة، والتنوين، والألف المقصورة والممدودة.
- استخدام علامات الترقيم، مثل: النقطة، والفاصلة.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية في النص المقروء.

ب- مستوى **نطق الأصوات**، ويتضمن:

- نطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا دون تردد أو خجل.
- نطق الكلمات التي بها أصواتًا تنطق ولا تكتب.
- نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت، والمتجاورة في المخرج.
- الأداء باستمرار دون تكرار.

ج- مستوى **الفهم المباشر**، ويتضمن:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- استنتاج المعنى العام من النص.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- وضع عنوان رئيس للنص المقروء.
- تلخيص النص المقروء في جملة.

وفي ضوء عرض مهارات القراءة المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني يمكن تحديد أسس تعليم تلك المهارات لهذه الفئة من التلاميذ.

(٤) أسس تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يهدف عرض هذه الأسس إلى استنباط مجموعة من الأسس والمبادئ التي يمكن الوقوف عليها في تعليم التلاميذ المعاقين فكريًا القراءة، وعلاج الصعوبات اللغوية المرتبطة بها لديهم، في ضوء البرنامج التربوي المقدم لهم.

إن تعقد طبيعة العجز القرائي وكثرة العوامل المحددة لإتقان القراءة تدعوان بالضرورة إلى محاولة الكشف عن السمات والمهارات القرائية لدى التلميذ من أجل التوصل إلى تشخيص دقيق لحالته، وغالبًا ما يكون التشخيص لبعض حالات العجز القرائي في صورة مطولة ومعقدة، وفي بعض الحالات الأخرى يكون من السهل تحديد ما يحتاج إليه التلميذ من طرائق ومواد تعليمية بدرجة كبيرة من السرعة، ولا ينبغي الاستمرار في عملية التشخيص أبعد من النقطة أو المرحلة التي يمكن عندها وضع البرنامج العلاجي المناسب لكل حالة على حدة، ويتعين على عملية التشخيص أن تبدأ بقياس العناصر الرئيسة العامة المتعلقة بكل حالة ثم تنقل بعد ذلك إلى معالجة العناصر الفرعية بالتفصيل، أي نبدأ أولاً بقياس أنماط المشكلات العامة نسبيًا ثم قياس النواحي التي تنفرد بها كل حالة عن غيرها من الحالات الشائعة(١).

ويوجد عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي أن يراعيها المعلم في تعليم مهارات القراءة لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولعل من أهم هذه الأسس، ما يلي(٢):

- أن يكون تعليم القراءة للتلميذ المعاق فكريًا – هادفًا، بحيث ينمي فيه الميل إلى القراءة ويشعره بالرغبة في تعلمها.
- أن يكون واضحًا أمام التلميذ المعاق فكريًا الغرض من قراءته قطعة بذاتها، فهذا يحفز التلميذ على تحقيقه، والمثابرة في الوصول إليه.
- أن تتشابه المادة المقروءة، وتتكامل مع مواد تعليم مهارات الكتابة، فهذا يسهل من عملية القراءة.
- اختيار الألفاظ السهلة، المرتبطة ببيئة التلميذ، والواضحة المعنى، بحيث يمكن إدراك مدلولاتها بسهولة.

---

(١) جاي بوند وآخرون (١٩٨٤): *الضعف في القراءة- تشخيصه وعلاجه*- ترجمة محمد منير المرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب، ص ص(١٩٨- ١٩٩).

(٢) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): **مرجع سابق**، ص ص (٩٠-٩٢).

- تبسيط المادة القرائية المقدمة لدى هؤلاء التلاميذ، والبعد عن الأسباب التي تجعلها صعبة الفهم مثل كثرة الكلمات غير المألوفة، واللجوء إلى التقديم والتأخير، وازدحام النص المقروء بالأفكار.
- ربط المادة المقروءة بمدلولاتها الحسية، وذلك عن طريق الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية المرتبطة بهذه المادة المقروءة.
- أن تكون المادة المقروءة متدرجة في الصعوبة، بحيث تبدأ مع التلميذ بالجمل القصيرة سهلة القراءة، وكذا بالمعاني الحسية، وتنتهي بالمعاني المجردة.
- أن يتعرف التلاميذ على جميع الحروف الهجائية في أشكالها، وأوضاعها المختلفة في الكلمة.
- تعويد هؤلاء التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة، وذلك عن طريق التمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتيميز البصري بين أشكالها.
- تدريب التلميذ المعاق فكريًا على عملية ربط الانعكاسات البصرية على الحروف والكلمات باللفظ مباشرةً، حيث يقوي ذلك من إدراكهم الفوري للكلمة، ويساعدهم على الطلاقة في القراءة.
- تعريض هؤلاء التلاميذ لنماذج جيدة من القراءة الجهرية، حتى يتسنى لهم تقليدها، ومحاولة محاكاتها.
- تعويد التلميذ المعاق فكريًا على قراءة الكلمة بطريقة صامتة قبل الجهر بها؛ لأن هذا ساعده في إدراك الحروف التي يجد صعوبة في نطقها، أو الحركات التي لم يتعود عليها.
- تشجيع التلميذ المعاق فكريًا على القراءة الجهرية بصوت عالٍ مسموع، بحيث يراعي فيها إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

وهذه الأسس هي ما ستراعيه الدراسة الحالية عند بناء وتدريس البرنامج التربوي المقدم لهؤلاء التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، عند تعليمهم مهارات القراءة اللازمة لهم.

(٥) صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تمثل صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا بمرحلة الإعداد المهني محور هذا البحث، ولذلك تم تحديد مفهوم صعوبات القراءة، وتعرف أسبابها، ومظاهر هذه الصعوبات لدى هذه الفئة من التلاميذ، والوقوف على أساليب تشخيصها وعلاجها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(أ) مفهوم صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تُعد صعوبات مهارات القراءة التي يواجهها التلاميذ المعاقون فكريًا من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه التعليم، نظرًا لأن تلك الصعوبات تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ ويؤثر ذلك على تحصيلهم في مختلف المواد الأكاديمية الأخرى.

وقد عرف **(Robertson,J,2000)** [١] صعوبات القراءة، بأنها: "القصور الواضح والمستمر في القدرة على التقدم في قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في المهارات الصوتية والطلاقة دون وصوله إلى مهارات فهم المعنى".

ويذكر ***(ميشيل فريل Farrel, Michal, 2004)*** [٢] أن التلاميذ المعاقين فكريًا لا يجيدون القراءة، ولديهم بعض مظاهر الضعف القرائي، فلا تُراعي الفروق اللغوية، ولا يميزون بين بعض الحروف ويخلطون بينها، ويستبدلون حروفًا وكلمات بحروف وكلمات أخرى، ولا ينتبهون إلى التعبير عن معنى ما يقرؤون، ولا يحسنون استخلاص المعاني، فمثل هؤلاء التلاميذ لا يقبلون بسهولة على التعليم، ويكون نموهم القرائي غير سوي، لذا يتسم هؤلاء التلاميذ بالتأخر في ظهور استجابتهم القرائية وإمكانياتهم التعليمية تأخرًا ملحوظًا.

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف صعوبات القراءة إجرائيًا في الدراسة الحالية، بأنها: "القصور الواضح في قدرة تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية – على التقدم في قراءة الحروف والكلمات، والتمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة، بحيث يحول بطء تقدم التلميذ في المهارات الصوتية دون وصوله إلى مهارات فهم المعنى، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على اختبار صعوبات القراءة المعد لهذا الغرض.

وهذا يستلزم من البرنامج التربوي المستخدم في الدراسة الحالية، مراعاة الآتي:

- تقديم موضوعات ذات محتوى قرائي يرتبط بخبرات تعلم محسوسة، وأنشطة حسية ترتبط بمعانٍ وظيفية لها صلة بحياة التلاميذ، وتساعدهم في التغلب على صعوبات القراءة، وتطيل فترة الانتباه والتركيز .
- تقديم عروض بصرية وسمعية وحركية وشفهية تساعدهم في التركيز والانتباه، وتبقيهم مستمرين في المهام فرادى أو في مجموعات.

---

(1) Robertson J. (2000): ***op.cit***, p. (63).
(2) Farrell. M. (2004): ***op. cit.,*** pp. (49- 50).

- تقديم تدريس له بناء تراكمي، وله إجراءات يتم تنفيذها خطوة بخطوة، وأن يتم بشكل مباشر وإيجابي لزيادة الأثر الإيجابي للتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، والمكافأة الفورية والتشجيع المستمر.
- تقويم متكرر يسمح لهم بالتعبير عن محصلة ما تعلموه من خلال نماذج مختلفة من التقويم الشفوي- والاختبارات، ومقاييس الأداء... إلخ.

وبما أن أي عمل علاجي لأخطاء التلاميذ في القراءة لا يقوم إلا على نتائج التشخيص الدقيق هي الأساس في تحديد أساليب العلاج المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ.

(ب) تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يعاني كثير من أفراد فئة المعاقين فكريًا من صعوبات متعددة في مجال اللغة، فهم يعانون من النقص النسبي في اكتساب مفردات اللغة، وفي القدرة على التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم، وما يجول بخاطرهم، كما يعانون من استخدام الجمل الناقصة والعبارات غير التامة، مع عدم اختيار الكلمات التي تعبر عن المعنى المطلوب بشكل دقيق، ويؤثر هذا الأمر عليهم، مما يجعلهم عاجزين عن فهم الآخرين والتفاعل معهم بشكل جيد[١].

وفيما يلي عرض لمظاهر صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا ، وأساليب تشخيص هذه الصعوبات.

الجانب الأول: مظاهر صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تحتل القراءة مكانة خاصة في تعليم المعاقين فكريًا من الناحية الأكاديمية، ويشير ***(Lyon, 1999)*** إلى أن صعوبات القراءة تمثل (٨٠%) من مجموع المشكلات الأكاديمية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، ولذا يمكن اعتبارها النوع السائد في التخلف الأكاديمي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة[٢].

ويضيف **ميشيل** ***(Michael, 2007)*** إلى أن مشكلات القراءة لدى المعاقين فكريًا إلى أربعة تصنيفات[٣]:

---

(١) رمضان محمد القذافي (٢٠٠١): *رعاية المتخلفين ذهنيًا*، الأسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ص(١٩٠).

(2) Lyon, G.(1999): Reading Development, Reading Disorders and Reading Instruction, Research Based Findings, News Letters of Division Language Learning and Education, ***American Speech Language Hearing Association,*** Vol. (6), No.(1), pp.(8-16).

(3) Michael, L.W.(2007): Teaching Students with Mental Retardation Providing Access to the General Curriculum, Ph.D., New York, pp.(225-226).

أ- ذوو العجز القرائي:

ويقصد بهم فئة التلاميذ المعاقون فكريًا الذين يعتبر أداؤهم القرائي منخفضًا عن مستوى قدراتهم القرائية، وغالبًا ما تكون هذه الفئة من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والمدمجين مع العاديين في الفصل الدراسي العادي، ويكون أداء هذه الفئة متأثرًا سلبًا بمستواهم في القراءة في بقية الموضوعات المدرسية،وعلى الرغم من أنهم يبدو لديهم القدرة على التعلم، وأنهم على المدى الطويل يستطيعون القراءة، إلا أنهم يفشلون في إحراز تقدم متوقع في عملية القراءة ويستمرون في أدائهم القرائي متخلفين.

ب- منخفضو التحصيل القرائي:

ويقصد بهم التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم الذين يقرأون بشكل مناسب وجيد طبقًا لعمرهم العقلي والصف الذين هم فيه، ولكن تحصيلهم القرائي أقل من قدراتهم في القراءة.

ج- ذوو العجز القرائي الخاص أو المحدود:

وهذا العجز يتعلق بالتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم الذين يواجهون مشكلات محددة أو خاصة في مهارة قرائية معينة أو أكثر، وعلى سبيل المثال فقد يحرز التلاميذ نتائج جيدة في مهارة التعرف على الكلمة وتحليلها للصف الذي هم فيه، ولكن قد يعانون من مشكلة في مهارة التعبير.

وربما كان هؤلاء التلاميذ لا يحتاجون إلى برامج مركزة كالتي يحتاجها التلاميذ الضعاف قرائيًا، فقد يحتاج قصورهم هذا إلى تحديد وسائل علاج منظمة من المدرسة.

د- ذوو القدرة القرائية المحدودة:

بعض التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم يكون لديهم ضعف في مهارات القراءة ومستويات منخفضة في التعلم، وربما يرجع ذلك إلى قدراتهم العقلية المحدودة، وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم بالمقارنة بالصف الدراسي الذين هم فيه، هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة وإعادة تعلمهم بدرجة كبيرة.

ونظرًا لكل ذلك فإن هناك حقيقة واضحة، هي أن هذه الفئة من التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم يحتاجون إلى تشخيص مستمر لقدراتهم المحدودة وعلاجًا لما يعانونه من مشكلات وصعوبات في القراءة.

لذا تعد مشكلة تأخر التلاميذ المعاقين فكريًا في القراءة من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه التعليم في البلاد العربية، ونظرًا لضخامة حجم هذه المشكلة وما تتركه من آثار خطيرة

على الفرد والمجتمع، ونجد في مدارسنا كثيرًا من التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة، فلا تراعي الأحرف اللغوية، ولا اللامات الشمسية والقمرية، ولا الحركات التشكيلية التي كثيرًا ما تؤثر في المعنى، ولا يميز التلميذ بين بعض الحروف، ويخلط بينها، ويستبدل حروفًا بحروف أخرى، ويكون نموه القرائي غير سوي، لهذا يكون لدى التلميذ صعوبات واضحة في القراءة، فتشكل صعوبة ومشكلة تعليمية(١).

ومن هذه الصعوبات ما يلي:

- اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة.
- صعوبة ربط الحرف بالصوت الدال عليه.
- صعوبة التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل: التاء والطاء، والسين والثاء..إلخ.
- صعوبة ربط الأحرف أو فصلها، بسبب ضعفه في التمييز البصري.
- صعوبة في تعرف الكلمات، ويكون ذلك بإدخاله حروفًا، أو حذفها، أو إضافتها، أو استبدالها.
- عدم فهمه للنص القرائي.
- التعرف الخطأ على الكلمات والجمل.
- صعوبة في تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- صعوبات في التهجئة.

يتضح من صعوبات القراءة السابقة عدم القدرة على القراءة بالمستوى الذي يتناسب مع العمر العقلي للتلميذ، أو وجود تأخر ملحوظ في القراءة، وصعوبة القراءة قد تحول دون التعلم إذا لم تشخص وتعالج، وكذلك إذا لم تكن بيئة التعلم ولا مواده ووسائله ملائمة لقدرات الفرد وأساليبه في التعلم، حيث يؤدي ذلك إلى الإخفاق في اكتساب كفاءتهم في القراءة.

وقد أشار ***(عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١)*** إلى أن المعاقين فكريًا كالعاديين يتعلمون، ويكتسبون الخبرات إلا أن معدل التعلم أقل من العاديين، ويتعلمون الكلام ولكن أكثر بطئًا؛ وذلك لأن لديهم قصور في اكتساب اللغة، فعادة ما يتأخرون في النطق واكتساب اللغة، ويعانون من الصعوبات في الكلام مثل: التهتهة والأخطاء في إخراج الألفاظ(٢).

---

(١) زينب محمود شقير (٢٠٠٦): ***اضطرابات اللغة والتواصل***، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص (٨٧).

(٢) عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): ***سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)***، ج٣، القاهرة: زهراء الشرق، ص (١٨).

فالتلميذ المعاق فكريًا هو ذلك التلميذ الذي نلاحظ أن في أدائه القرائي تدنيًا واضحًا، ويبدو أن مستواه القرائي منخفض عمن هم في مثل سنه من العاديين، حيث يزداد نموهم القرائي، ويكون مستوى تحصيلهم أكثر من مستوى تحصيله، فهو متأخر في القراءة، فيقرأ بدرجة أقل من المستوى المطلوب، ويحتاج فرص وتدريبات كافية للتدريب لمعالجة تلك الصعوبات، فيجب أن يلتحق ببرامج خاصة تكسبه تعليم القراءة بما يناسب مستواه العقلي بالمقارنة بغيره من الأسوياء(١).

ويعد الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعًا لدى المعاقين فكريًا، ولما كان قدر كبير من التعلم المدرس يعتمد القدرة على القراءة، فإن الصعوبات في هذا المجال يمكن أن تكون ذات أثر هدام في شخصية المعاق فكريًا، ويظهر ذلك في عدم التمكن من التقدم الأكاديمي، الأمر الذي يترتب عليه شعوره بالفشل المتكرر، وضعف الثقة بالنفس، وأن التلاميذ المعاقين فكريًا لديهم بعض الصعوبات في تعلم القراءة، ومنها : الأخطاء في النطق، وقراءة كلمات وجمل دون أن يفهموها، ولديهم أيضًا صعوبة في قراءة الكلمات المجردة(٢).

وهذا ما أكده *(فاروق الروسان، ٢٠٠١)*(٣) من أن معظم مشكلات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا تتمثل في مشكلات الكلام وصعوبة في تشكيل الأصوات أو في الأخطاء النطقية أو في مظاهر السرعة الزائدة في الكلام، أو ظهور وقفات في أثناء الكلام أو الأصوات غير المسموعة، وان حدة اضطرابات النطق لدى المعاقين فكريًا ترتبط بدرجة الإعاقة لديهم، كما أن عيوب نطق الأصوات لدى هؤلاء التلاميذ على الرغم من أنها نفس العيوب الموجودة لدى التلاميذ العاديين إلا أنها توجد بمعدل أكبر، ومنها صعوبة إخراج الأصوات كالإبدال والحذف.

وتصنف مشكلات القراءة والهجاء التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم كما يلي(٤):

أ- قصور في تسمية ومعرفة الحروف الهجائية، ويتضمن:

- ضعف القدرة على تعرف الحروف والخلط بين الحروف المتشابهة.
- ضعف القدرة على ربط الحروف في التهجئة.
- قصور في استخدام الحركات الأساسية (الفتحة، والضمة، والكسرة).

---

(1) Smole et al. (2004): Structural Analysis of a Speech Disorder of Children with a Mild Mental Retardation Struckturaina Analize Govorne Motnie prilizje Dusevno Manj razvitih otrocil, Vol.13, No.1, pp. 67-76.

(2) Catherine, Morsink (1984): ***Teaching Special needs Students in Regular Classroams,*** Canada, Little, Brown, p. (26).

(٣) فاروق الروسان (٢٠٠١): ***مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة،*** الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، ص (٧٨).

(٤) إبراهيم حمد المبرز (١٤٢٩هـ): ***مرجع سابق،*** ص ص (٥٤- ٥٧).

ب- التعرف الخطأ على الكلمة، ويتضمن:

- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- الإفراط في تقسيم الكلمات إلى أجزاء متعددة.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بصريًا.
- الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف مثل: أخطاء في وسط أو بداية أو نهاية الكلمة.

ج- القراءة في اتجاه خاطئ، ويتضمن:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- انتقال العين بشكل خطأ على السطر.

د- القصور في القدرة على الاستيعاب والفهم، ويتضمن:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- عدم القدرة في الاحتفاظ بالحقائق أو تذكرها.
- عدم كفاية معرفة المفردات وفهمها.

هـ- ضعف القراءة الجهرية، ويتضمن:

- عدم تناسق المدى البصري مع الصوتي.
- عدم مناسبة السرعة في القراءة.
- التوتر الانفعالي في أثناء القراءة الجهرية.

في ضوء العرض السابق لصعوبات القراءة التي تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا، يمكن تحديد الصعوبات المتوقع أن تواجه تلاميذ مرحلة الإعداد المهني، في الآتي:

أولاً: مستوى التعرف، ويتضمن:

القدرة على تعرف الكلمات والجمل بطريقة صحيحة:

وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- تعرف الكلمات المكتوبة بصريًا.
- التمييز بين المفردات اللغوية المتشابهة.
- تحديد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلتهم اللغوية.
- تعرف المفرد والمثنى والجمع في النص المقروء.
- تعرف المذكر والمؤنث في النص المقروء.
- إكمال الكلمة الناقصة في الجملة.
- تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.

ثانيًا: مستوى النطق، ويتضمن:

القدرة على نطق الأصوات والكلمات بطريقة صحيحة:

وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- نطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- نطق الكلمات نطقًا صحيحًا دون تردد أو خجل.
- نطق الكلمات التي بها أصواتًا تنطق ولا تكتب.
- نطق أصوات الحروف المتشابهة في الصوت، والمتجاورة في المخرج.
- الأداء باستمرار دون تكرار.

ثالثًا: مستوى الفهم، ويتضمن:

أ- القدرة على توضيح الكلمات والجمل من خلال السياق:

وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد الكلمة.
- تحديد معنى الجملة من خلال السياق.

ب- القدرة على تحديد مضمون النص المقروء:

وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

- استنتاج المعنى العام من النص.
- تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
- وضع عنوان رئيس للنص المقروء.

فصعوبات القراءة قد تحول دون التعلم إذا لم تشخص وتعالج، وكذلك إذا لم تكن بيئة التعلم ولا مواده ووسائله ملائمة لقدرات الفرد المعاق فكريًا وأساليبه فى التعلم، حيث يؤدي ذلك إلى الإخفاق في اكتساب القراءة، لذلك لابد من العناية بتعليم القراءة منذ مرحلة مبكرة، فينبغي أن يكون ذلك أيضًا وفق مدخل تعليمي واضح وأساليب هادفة.

وفي ضوء عرض مظاهر صعوبات القراءة التي تواجه تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن تحديد أساليب تشخيص تلك الصعوبات تمهيدًا لعلاجها.

الجانب الثاني: أساليب تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يهدف عرض هذه الأساليب للاسترشاد بأنواعها المختلفة في بناء أدوات الدراسة الحالية، والمتمثلة في اختبارين لصعوبات القراءة والكتابة، وبطاقتين لتقدير وتصحيح الأخطاء تقديرًا تحليليًا؛ الأمر الذي ساعد في تقويم مهارات القراءة والصعوبات المرتبطة بها في ضوء معايير محددة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

التشخيص يتمثل في تحديد قدرة التلميذ على تعلم القراءة، وأن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يعتبر ضياعًا لوقت وجهد كل من التلميذ والمعلم والمعالج، ذلك لأن نتيجة التشخيص الدقيق لصعوبات تعلم مهارات القراءة سوف تكون الأساس الأول لتصميم البرنامج التعليمي المناسب لمساعدة المعاق فكريًا القابل للتعلم(١).

* **ويهدف التشخيص بوجه عام إلى تحقيق ثلاثة أهداف، هي(٢):**

- توفير المعلومات التي تفيد في مواءمة التدريس للحاجات العامة لمجموعات التلاميذ.
- توفير المعلومات الضرورية واللازمة لملاءمة التدريس للفروق الفردية في القدرة على القراءة لتلاميذ الصف الواحد.
- تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي تتطلب مزيدًا من التحليل المفصل.

* **معايير تحديد صعوبات القراءة:**

إن أول مراحل العلاج كما ذكرنا هو التشخيص، ويقصد به تفسير أو تحليل ضعف الفرد أو عدم تكيفه حتى يكون العلاج للمشكلة على أساس علمي وفهم حقيقي للأسباب التي وراءها، فالتشخيص في القراءة خطوة أساسية لمعرفة نواحي الضعف فيها، ويمكن أن يتم في عدة مستويات أو مراحل، هي(٣):

- **المرحلة الأولى: تحديد المشكلة**: وفيها يشار إلى أن التلميذ لديه صعوبة في القراءة وتحديد نقاط القوة والضعف في المفردات، وإدراك الكلمات، وفهم الجمل والفقرات، وهذه المعلومات يمكن الحصول عليها في أثناء التدريس في الفصل، ومن الاختبارات التقديرية المقننة.
- **المرحلة الثانية: يحدد فيها مستوى ضعف التلميذ في القراءة**: وفيها يمكن ملاحظة بعض المؤشرات التي يمكن أن تؤثر في الأداء القرائي لدى التلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم في حجرة الدراسة، فالنقص في مفردات الكلام، وعدم الدقة في النطق، وتراكيب الجمل، وغير ذلك من العيوب في الاتصال اللفظي قد تقف عقبة في سبيل دقة حل الرموز وتفسير المادة المطبوعة.
- **المرحلة الثالثة**: وفيها يركز التشخيص على القدرات المتضمنة في عملية القراءة من المدخل إلى الناتج، خلال خطوات الاستقبال والإدراك والاسترجاع، ومن ذلك يمكن اكتشاف القدرات الخاصة، والعيوب، كأساس للتدريب العلاجي.

---

(1) Cohen, W. Bender (1995): Classroom Behavior in children with Learning Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. (22), pp. (356- 375).

(2) Bryen, T. Fegance (1994): Personality and situational Factors in Learning disabilities In G. T. pavilids (Eds), Dyslexia, its Neuropschology and treatment, p. (215).

(٣) علي سعد سالم (٢٠٠٧): ***مرجع سابق***، ص(٢٨).

- <u>المرحلة الرابعة:</u> تتضمن تحديد العوامل المسببة للضعف، والهدف من هذه المرحلة هو تحديد العوامل التي تكمن وراء ضعف التلميذ في فهم الأفكار المرئية، وحذف الحروف والكلمات، وقياس لقدرات العقلية عن طريق اختبارات الذكاء، ومعرفة ما يعانيه من مشكلات حتى يتم تصميم برنامج علاجي يساعده في التغلب على تأخره في القراءة.

* أساليب تشخيص صعوبات القراءة:

يذكر *(فاروق الروسان، ١٩٩٨)* أن من الوسائل التي يمكن استخدامها في تشخيص التلاميذ المعاقين فكريًا المتأخرين في القراءة ما يلي(١):

أ- الملاحظة:

هي وسيلة المعلم لاكتشاف وتحديد الكثير من الأخطاء الشائعة في مهارات القراءة الأساسية، ويستطيع المعلم ملاحظة السلوك القرائي لدى التلميذ المعاق فكريًا من حيث استمتاعه بالقراءة، وجلسته، وحركات جسمه وحركات عينيه في أثناء القراءة، وما قد يخطأ في نطقه من الحروف والكلمات، وكل ما يتعلق بمهارات النطق والفهم والسرعة في أثناء القراءة، والملاحظة التي يستخدم فيها البطاقات والجداول الخاصة بها أكثر دقة من الملاحظة العابرة.

ب- السجلات المدرسية:

تشمل جميع المعلومات التي يتوصل إليها القائم بالتشخيص عن التلميذ المعاق فكريًا من حيث تقدمه في دراسته في المود الدراسية المختلفة، وفترات تغيبه عن المدرسة، واتجاهه نحو القراءة وتكيفه الاجتماعي، وكل العوامل والظروف التي لها صلة بمجال القراءة.

ج- الاختبارات:

الاختبارات تمنح الأخصائي بصيرة نافذة، تجعله يدرك ما لدى التلاميذ المعاقين فكريًا من قدرات، وما لديهم من مشكلات قرائية، ووجدانية، واجتماعية، ومن الاختبارات التي يمكن استخدامها في قياس القدرات القرائية:

- اختبارات التشخيص التقديرية:

وهي غير مقننة، وتستخدم لجمع المعلومات اللازمة عن التلاميذ المعاقين فكريًا، وعادةً ما يستخدم المعلمون الاختبارات المعيارية، وهي تعطي معلومات عن الأهداف التعليمية المباشرة التي يختارها المعلم، وهي أيضًا توفر معلومات محددة عن كل طفل.

---

(١) فاروق الروسان (١٩٩٨): ***أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة***، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ص ص(٢٩٨- ٢٩٩).

- اختبارات التشخيص المقننة:

ويمكن تعريفها بأنها تلك الاختبارات التي تتطلب معلومات تتعلق بالأداء العام في علاقته بمجال مهاري واسع، مثل مستوى القراءة عند التلميذ المعاق فكريًا، وهذا النوع من الاختبارات التشخيصية تعطى أول الأمر لعدد كبير من التلاميذ المعاقين فكريًا، ثم تستخدم درجاتهم كمعيار تقارن به المجموعات التالية، وهذه الاختبارات مناسبة للأغراض التالية:

* تتفق ومبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين فكريًا.
* تقويم البرامج الجديدة.
* مقارنة المجموعات المختلفة لتحديد التدريب أو مادة دراسية معينة.
* وضع برنامج تعليمي للأطفال المعاقين فكريًا فئة الإعاقة الفكرية البسيطة والمتأخرين في مهارات القراءة، وتكمن قوة هذه الاختبارات في صدقها وثباتها، والإجراءات الدقيقة عند تطبيقها وتصحيحها.

وتُعد وظيفة الاختبارات التشخيصية في أنها تتضمن تحليل للأداء المعقد إلى أجزاء متعددة، وعلى هذا توضح نواحي قوة التلميذ وضعفه، وهذا النوع من الاختبارات لا يكشف لنا عن مجرد قوة الفرد أو ضعفه في المادة التي يختبر فيها فحسب، بل تظهر لنا أيضًا أين تكمن هذه القوة أو هذا الضعف.

- الاختبارات التحصيلية:

وهي اختبارات يضعها المختصون في التربية واللغة، ويقيس كل منها مدى قدرة التلميذ القرائية في مرحلة معينة، بل يستطيع المختبر أن يحدد مستوى تأخر التلاميذ في مهارات القراءة، إذا كان بسيطًا أو متوسطًا أو شديدًا، وباكتشاف المشكلة وتحديدها تحديدًا دقيقًا، والتي قد تكون قصورًا في إحدى نواحي الفهم، وإحدى مهارات الدرس الأساسية، وحينئذٍ تستخدم أساليب للتشخيص والتقويم(١).

ويستفاد من عرض الأساليب المختلفة لتشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، فى بناء اختبار لتشخيص صعوبات القراءة التى يعانى منها تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية – عينة الدراسة، وكذلك فى بناء نموذج تصحيح هذا الاختبار.

---

(١) عبد الرحمن عدس (١٩٩٧): ***دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية***، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ص(٦٩).

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن استنباط مجموعة من الأسس والاحتياجات المعرفية والنفسية والتربوية للاستفادة منها عند تصميم البرنامج المقترح لتشخيص وعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، ونجملها في النقاط الآتية:

- يجب أن تكون إجراءات التشخيص مناسبة من حيث الوقت، ففي معظم نواحي المهارة تكون من الأهمية بمكان تحديد قدرة التلميذ المعاق فكريًا على أداء مهمة ما.
- يجب أن تتسم تعليمات الاختبارات التشخيصية بالوضوح حتى تضمن فهم التلاميذ لهذه التعليمات.
- يحتاج تلاميذ هذه الفئة إلى إعداد البرامج العلاجية، وتقديم المساعدات الأكاديمية.
- يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تدريس بنائي تراكمي، وأنشطة علاجية مرتبطة بخبرات تعلم محسوسة تساعدهم في التغلب على تلك الصعوبات.
- تحتاج هذه الفئة إلى تقويم متكرر للأداء من خلال الاختبارات، وبطاقات التقويم... إلخ.

ثالثًا: صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

استهدف تحديد صعوبات الكتابة التى يعانى منها تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف سيتم دراسة الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة التى تناولت الكتابة، من حيث : مفهومها، وخصائصها، وأنواعها، وأهميتها، وأهداف تدريسها، والمهارات المتضمنة بها، وأسس تعليمها، وكذلك سيتم تناول صعوبات الكتابة لدى هذه الفئة من التلاميذ، من حيث : مفهوم صعوبات الكتابة، ومظاهر صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وأخيرًا تحديد الأساليب المستخدمة فى تشخيص وعلاج تلك الصعوبات، وفيما يلى عرض لذلك :

(١) أهمية الكتابة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

لكى تتضح أهمية الكتابة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فإنه يمكن عرض مفهوم الكتابة وطبيعتها، وخصائصها، ثم بيان مدى أهميتها والحاجة إليها لدى هؤلاء التلاميذ، وفميا يلى عرض لذلك :

(أ) <u>مفهوم الكتابة:</u>

تعد الكتابة مهارة أساسية من المهارات الحياتية؛ لأن الفرد يستعين بالكتابة لتصريف شئون عيشه، ولقضاء مآربه، حيث إنه لا يعيش بمعزل عن الآخرين، بل إنه اجتماعي بطبعه، فالكتابة وسيلة للتعبير عن المشاعر والأفكار، وهي مهارة تتطلب التآزر البصري الحركي بين العين واليد، والطفل المعاق فكريًا بحاجة ماسة إلى التدريب على الكتابة كعامل مهم وفعال لتعليم المواد الأكاديمية الأخرى.

وفيما يلي عرض موجز لأهم تعريفات الكتابة:

- عرفت بأنها: "تنظيم عقلي معرفي للأفكار، ويعتمد على بنى أو خطط ذهنية يكتسبها المتعلمون بأنفسهم، وتتكامل مع معارفهم وخبراتهم السابقة في كل متماسك، يستقبلها القراء، ويتفاعلون معها، وتراعي احتياجاتهم وخصائصهم المختلفة"(١).
- عرفها ***(محمود الناقة، ٢٠٠٢، ١٢)*** بأنها: "قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت للشكل (خط وإملاء)، ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم، وبتآزر هذه المكونات يتعلم الفرد الكتابة"(٢).
- ويتوسع ***(John, 1998)***: "في تعريفه حيث لا يقصر الكتابة على كونها عملية معرفية معقدة فحسب، ولكنه يرى أنها نوع من التدريب الاجتماعي؛ إذ تشتمل على أنواع عديدة من السلوك مثل: تنسيق الأفكار، وإعادة الكتابة، واكتشاف ما يفكر فيه الآخرون وغيرها"(٣).

ويتضح مما سبق تعدد وتباين تعريفات الكتابة، إلا أنها اشتركت في عدة نقاط، وهي أن الكتابة:

- عملية تبدأ من ذهن الكاتب، وتنتهي إلى الورق المكتوب.
- تستخدم فيها رموز مرئية تعبر عن أصوات منطوقة.
- تجمع الرموز المرئية في صورة وحدات تحمل معانٍ جزئية أو كلية.
- تساعد على إبراز المعاني المطلوبة من خلال علاقة الكلمة بالكلمة، والجملة بالجملة، وعلاقة الكلمة بالتركيب.

فالكتابة وسيلة للتواصل والتعبير عن مشاعر وأفكار التلميذ المعاق فكريًا، وهي مهارة تتطلب التآزر البصري الحركي بين العين واليد، والتلميذ المعاق فكريًا بحاجة ماسة إلى التدريب على الكتابة، كعامل مهم وفعال لتعلم القراءة، وغير ذلك من المهارات، فهي تنمي الخيال لدى التلاميذ وتثري اللغة لديهم(٤).

---

(١) عزة محمد البنداري (٢٠٠٥): أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية. ص(٢٨).

(٢) محمود كامل الناقة (٢٠٠٢): ***تعليم اللغة العربية العام مداخله وفنياته***، ج٢، القاهرة : كلية التربية، جامعة عين شمس، ص(١٢).

(3) John, Andrew (1998): Strategies in Learning and using a second Language, London: Longman, p. (33).

(٤) عدنان ناصر الحازمي (٢٠١٠): ***التدريس لذوي الإعاقة الفكرية***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص(١٢٦).

حيث إن الكتابة غالبًا ما يستخدمها التلميذ المعاق فكريًا للإفصاح والتعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية، فإنها تستخدم في الأساس للتواصل مع الآخرين(1).

ويرتبط تعليم الكتابة بمعرفة حروف الهجاء، فعن طريق الهجاء يعرف التلميذ المعاق فكريًا الكلمة ويذكر شكلها، لذا كان من الضروري أن يعرف الحروف المكونة للكلمة التي يتدرب على كتابتها، وأن تستمد هذه الكلمة من خبرة التلميذ، ومن الكلمات التي يستخدمها في تعاملاته اليومية مع الآخرين، وفي ألعابه، وتشمل أفعالاً، وأسماء، وصفات وضمائر وغيرها، ولهذا كان من الضروري تدريب التلاميذ على الإمساك السليم بالقلم، والتحكم في تشكيل الحروف، والكتابة الصحيحة لكل حرف، وترك المسافات المناسبة بين كل كلمة وأخرى، وعلى أن يتم هذا التدريب من خلال أنشطة ذات معنى وخبرات تربوية مستمدة من بيئة التلميذ، فلا يختلف تعليم الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بدرجة كبيرة عن تعليمها للتلاميذ العاديين، لكن الاختلاف الأساسي يكمن في القدرات الحركية والعقلية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعاقين فكريًا(2).

لذا، يستلزم من البرنامج التربوي المقدم للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني في الدراسة الحالية:

- التدريب على الربط بين الرموز ودلالتها، وتنمية قدرتهم على معرفة دلالات ومعاني الرموز المكتوب وفهمها، واستخدام الرموز التي لها دلالات محسوسة، ثم الرموز التي لها دلالات مجردة، تناسب قدراتهم، ويتم ذلك ضمن سياقات اجتماعية وحياتية مألوفة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.
- ضرورة الربط بين ما يكتبوه بخبراتهم السابقة، فالكتابة ليست فقط تعرف بصري على الرموز المكتوبة، بل أيضًا تتضمن الإدراك العقلي لمدلولاتها ومعانيها.
- التدريب على تناسق الخط، والضبط الإملائي، وسلامة عرض الفكرة ومعالجتها.

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات للكتابة يمكن استنباط الخصائص الآتية للكتابة فيما يلي:

(1) ولاء ربيع مصطفى (2012): *المعاقون فكريًا القابلين للتعلم*، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، ص(237).
(2) عدنان ناصر الحازمي (2010): *مرجع سابق*، ص ص(125، 126).

(ب) خصائص فن الكتابة:

الكتابة بصفة عامة لها خصائص تشترك فيها جميع اللغات، وهذه الخصائص تتمثل في الآتي:

- الكتابة فن اتصالي:

والكتابة كفن اتصالي تقوم أساسًا على استخدامها في مواقف اجتماعية، ولعل الكتابة الوظيفية تعد مظهرًا من مظاهر هذا الاتصال، حيث يستخدم التلميذ الكتابة في مواقف حياتية، مثل[١]:

- كتابة البرقيات.
- ملء الاستمارات.
- كتابة الخطابات أو الرسائل.

- الكتابة عملية معقدة:

ينظر للكتابة – الآن – على أنها عملية عقلية، علاوةً على كونها منتجًا نهائيًا، فالكاتب لكي يكتب لابد له أن يسير في ثلاث عمليات أساسية، هي[٢]:

- عملية التخطيط للكتابة Planning.
- عملية التحرير أو الإنشاء Compose.
- عملية المراجعة Revising.

وكل عملية من هذه العمليات الثلاث تتضمن مجموعة من الخطوات الإجرائية الجزئية الخاصة بها، بحيث تتكامل هذه العمليات لإنتاج العمل الكتابي، ولا يعني تحديد هذه العمليات بهذا الشكل على أنها عمليات منفصلة، بل هي عمليات متداخلة، كما أنها لا تسير في اتجاه خطي هكذا من التخطيط إلى المراجعة، ولكنها تأخذ الشكل الدائري بحيث يعود الكاتب من مرحلة التنقيح إلى مرحلة التخطيط؛ لتعديل مساره وتجويد عمله الكتابي.

- الكتابة عملية ترميز للرسالة اللغوية:

فالكتابة في أساسها عملية سيمائية رمزية، أي أنها تهدف إلى ترميز للغة في شكل خطي، ويتم ذلك من خلال ترابط مجموعة من الحروف، بحيث يكون لكل حرف صوت لغوي يدل عليه، بهدف تقديم رسالة من مرسل وهو الكاتب إلى مستقبل وهو القارئ بغية تحقيق تواصل جيد بينهما[٣].

---

(١) محمد رجب فضل الله (٢٠٠٤): *الكتابة الوظيفية والإبداعية، وتطبيقاتها*، القاهرة: عالم الكتب، ص(٦٢).

(2) Wasson, Karen L. (1993): Implantation of a publishing center to enhance the writing process for primary students, Dissertation, Nova University, pp. (73- 77).

(٣) علي سعد جاب الله وآخران (٢٠١١): *تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص(١١٥).

وتعد الكلمة المكتوبة هي أداة التعبير الحقيقية، وبذلك يتم تبين الكلمة وحقيقتها الدالة عليها، أي بين الدال والمدلول أو المبنى والمعنى تلاؤم طبيعي، فالكتابة ما هي إلا علامات ترمز إلى دلالات أو معانٍ مقصودة ومحددة؛ لأن الغاية من الكتابة هي تواصل الفرد مع ذاته أو مع الآخرين، فتواصله مع ذاته يتم من خلال الكتابة ليذكر نفسه ببعض شئون الحياة، أو يكتب إشباعًا لحاجة نفسية، كأن يكتب قصة، أو مذاكرته أو يومياته، وقد يكتب ليتواصل مع أترابه أو لقضاء مصالحه اليومية الحياتية، كأن يكتب لإعلام الآخر بشئ، أو استجلابًا لمنفعة، أو يكتب استمارة لشغل وظيفة أو طلبًا لاستخراج مستند إلى غير ذلك(١).

أي أن الكتابة تضم أربعة عناصر، هي:

- جانب حسي مشاهد.
- ألفاظ تعبر عن المعنى.
- تصور عقلي ذهني للجانب الحسي السابق.
- ترجمة اللفظ إلى كتابة، كل ذلك في سياق اجتماعي.

- الكتابة فن محكوم بقواعد:

للكتابة مجموعة من القواعد التي ينبغي على الكاتب أن يلتزم بها، ومن هذه القواعد ما يرتبط بتنظيم العمل الكتابي (كتابة المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة)، ومنها ما يرتبط بكتابة الفقرة، ومنها ما يتصل بآليات الكتابة (إملاء- نحو- ترقيم)، وقواعد استخدام أدوات الربط بين الجمل والفقرات، كما أن هذه القواعد تنطبق على نوعي الكتابة، فلكل نوع قواعده الخاصة به مثل: كتابة المقال، والبرقية، والخطابات، والقصة.... إلخ، وعلى هذا يمكن القول: إن الكتابة ليست فنًا عفويًا، ولكنه فن منظم محكوم بقواعد وأصول(٢).

- الكتابة عملية تفكير:

إن الكتابة في أساسها عملية تفكير، فالإنسان كما قيل: يفكر بقلمه، فالكاتب يفكر في كل مرحلة من مراحل الكتابة(٣)، ولكي تتم عملية الكتابة لابد أن يفكر الفرد في الذي سيكتب فيه، ويفكر في معانيه وألفاظه، وطريقة عرضه لهذا العمل (يبدأ من العام إلى الخاص، من الجزء إلى الكل، من المعلوم إلى المجهول) ويفكر كذلك في العلاقات التي تربط بين الأفكار، فالكتابة هي المظهر الخارجي لعملية التفكير(٤).

---

(١) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، مرجع *سابق***، ص(٣٢).

(٢) علي سعد وآخران (٢٠١١): ***مرجع سابق***، ص(١١٥).

(٣) السيد أحمد الهاشمي (د. ت): ***جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب***، *بيروت : منشورات مؤسسة المعارف*، ص(٢٥).

(٤) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات، مرجع *سابق***، ص(٣٣).

- **الكتابة لها أشكال سلوكية تدل عليها[1]:**

فالكتابة عملية عقلية وفي الوقت نفسه منتج يتبدى في عمل مكتوب يظهر للعيان، وهذا الفن يتضمن عدداً من المهارات المركبة والمتشابكة في آنٍ واحد، وهذه المهارات يمكن تصنيفها كما يلي:

- مهارات تنظيمية، وهذه المهارات تضم مهارات ترتبط بكل من: المقدمة، وصلب الموضوع، والخاتمة.
- مهارات فكرية.
- مهارات أسلوبية (الألفاظ، الجمل، العبارات، الفقرات، وجمال الأسلوب).
- مهارات شكلية (مراعاة الهوامش العلوية والسفلية والجانبية، المسافات بين الكلمات وبين الأسطر، ترك مسافة تقدر بحجم كلمة في بداية كل فقرة).
- مهارات خاصة بآليات الكتابة (الخط، والإملاء).
- مهارات الصحة اللغوية.

فإذا كانت الخصائص السابقة تجعل التلميذ العادي يقع في الخطأ عند الكتابة فنجدها، أيضًا تجعل الخطأ واردًا في كتابة التلميذ المعاق فكريًا؛ لذلك سيتم مراعاة الخصائص السابقة عند تعليم التلميذ المعاق الكتابة، وذلك من خلال تدريب التلميذ على التفريق بين كتابة الحروف، والكتابة بطريقة سهلة، وهنا يقلد التلميذ كتابة المعلم.

ولكي يتدرب التلميذ على مهارات الكتابة وتحسين قدرته الكتابية فيجب إعطاؤه الوقت الكافي الذي يناسب المهارات المراد تعلمها في الكتابة، وهذا ما يؤكده مدخل التعلم للإتقان؛ لأن إتقان التلميذ لمهارة ما يكون حسب إعطائه الوقت الذي يتناسب وقدرته على التدريب عليها.

وفي ضوء العرض السابق لمفهوم الكتابة وخصائصها يمكن تحديد أنواعها.

(ج) أنواع الكتابة:

تنقسم الكتابة من حيث الأسلوب إلى نوعين، هما:

- **الكتابة الإبداعية:**

هي التي يُعبَّر فيها عن الرؤى الشخصية، وما تحتويه من انفعالات، وتكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية، فهي ابتكار لا تقليد، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص لآخر حسبما يتوفر لكل منهما من: مهارات خاصة، وخبرات سابقة، وقدرات لغوية، ومواهب أدبية، وهي تبدأ فطرية ثم تنمو بالتدريب وكثرة الاطلاع[2].

وتتعدد مجالات الكتابة الإبداعية منها: المقالات، وكتابة الخطب، والقصص، والتراجم، والمسرحيات، ونظم الشعر، والوصف... إلخ، بيد أن الإبداع يعتمد على ثلاث قدرات، هي:

---

(١) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): *المرجع السابق*، ص(٣٤).

(٢) محمد رجب فضل الله (٢٠٠٤): ***مرجع سابق***، ص(٦٣).

الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ثم زاد عليها "جليفورد" الحساسية تجاه المشكلات، والقدرة على التقويم(١).

ومما سبق يتضح أن الدراسة الحالية لا تركز على الكتابة الإبداعية لأنها لا تتناسب وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم وحاجاتهم التربوية.

- الكتابة الوظيفية:

يقصد بالكتابة الوظيفية أو النفعية "تمثيل المعلومات واستخدامها في صورة نفعية تستوجبها مصالح الناس، وأغراضهم الحيوية والعملية"(٢).

ويتطلب هذا النوع من الكتابة وضوح الأفكار، وتحديد الهدف في عبارة سليمة خالية من الأخطاء، ولها قوالب لغوية محددة وأصول مقننة، وتقاليد متعارف عليها، وأسلوب خالٍ من الإيحاء، وألفاظ قاطعة لا تحتمل التأويل، ولا تحتاج إلى مهارة خاصة أو موهبة متميزة.

ومن أهم مجالات الكتابة الوظيفية: التلخيص، وكتابة التقارير، والرسائل، وإعداد الكلمات الافتتاحية، والختامية، ومحاضر الاجتماعات، وملء الاستمارات، وكتابة المذكرات، واللافتات والتعليمات، والمحادثة... إلخ(٣).

يتضح من عرض نوعي الكتابة، أن الدراسة الحالية تركز على الكتابة الوظيفية العملية التي تتناسب وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، وذلك لتوظيف مهارات الكتابة في القيام ببعض المهام، مثل: كتابة الخطابات الشخصية للأقارب والأصدقاء، والتهنئة في المناسبات المختلفة (كالأعياد- والنجاح...) وكتابة البرقيات والبيانات الشخصية، مما ينعكس على حياتهم العملية بصفة عامة، ويساعد على تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع غيرهم، وتنمية عاداتهم واتجاهاتهم الاجتماعية السليمة، وغرس القيم الدينية والخلقية في نفوسهم.

ولذا يستلزم عند تصميم البرنامج العلاجي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ تقديم موضوعات تدور حول بعض المهن الموجودة في بيئة هؤلاء التلاميذ، والتي يمكن أن يمارسوها بعد التخرج من المدرسة، وكذلك تركيز المحتوى على الخبرات التي لها وظيفة في حياتهم اليومية، وملاءمة خبرات هذا المحتوى لقدراتهم اللغوية والتعبيرية، فيتم استخدام كلمات وجملٍ بسيطة، وأن يزود بالصور والرسوم التي توضح المادة العلمية، وأن تكون نابعة من بيئتهم الواقعية.

---

(١) فتحي عبد الرحمن جراون (١٩٩٩): ***تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*** الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ص(٥٣).

(٢) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٠): ***فنون اللغة العربية "تعليمها وتقويم تعلمها"***، الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب، ص(٨٤).

(٣) علي أحمد مدكور (٢٠٠٢): ***تدريس فنون اللغة العربية***، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، ص(٦١).

وفي ضوء ما سبق عرضه من طبيعة الكتابة وأنواعها تتضح أهميتها بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني.

(د) أهمية تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

إذا كانت الكتابة تُعد من الفنون اللغوية المهمة بالنسبة للتلاميذ العاديين بصفة عامة، فإنها تعد أكثر أهمية بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا بصفة خاصة، ويؤكد ***(عدنان ناصر الحازمي، ٢٠١٠)***[١] أهمية مهارات الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم في أنها:

- تساعد التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وإحساساتهم.
- تعود التلاميذ التعبير بوضوح عن رغباتهم وحاجاتهم.
- تنمي الخيال لدى التلاميذ.
- تثري اللغة عند التلاميذ.

وتؤكد ***(ولاء ربيع مصطفى، ٢٠١٢)*** أن: "التلميذ المعاق فكريًا حينما يكون مستعدًا لتعليم القراءة والهجاء، ويكون عمره الزمني عادةً في حوالي العاشرة، ونتيجة لذلك فإن النمو الحركي والجسمي للتلاميذ المعاقين فكريًا لا يكون عادةً متأخرًا مثل نموهم العقلي، وهذا من شأنه أن يجعل الوظيفة الحركية للكتابة أعلى من قدراتهم العقلية، كما أن عملية تعلم الكتابة ترتبط بالدرجة الأولى بمدة دافعية التلميذ لتعلمها، وارتباط عملية الكتابة بالخبرات العملية المتعلقة بحياة الطفل الصحيحة، ومسك القلم، واتخاذ الوضع الطبيعي لتنفيذ المهارة"[٢].

وبناءً على ما سبق فإن التلاميذ المعاقين فكريًا لديهم القدرة الحركية على الكتابة حينما يكونون مستعدين عقليًا لتعلمها، وتكمن الصعوبات الأساسية في تعليم الكتابة لهم في تحديد ماذا يكتبون؟ وكيف يكتبونه؟ فالكتابة هي وسيلة المعاق فكريًا للتعبير عن حاجاته بطريقة يفهمها المجتمع، كما يستخدمها في المناسبات، مثل : كتابة الخطابات، أو البرقيات، وتساعد الكتابة في تدريب عضلات اليد وتحريكها، لذا يجب تعليم المعاق فكريًا مهارات الكتابة التي يمكن اكتسابها بسهولة، والتي ترتبط بمواقف حياتية مستمدة من بيئته.

وفي ضوء أهمية الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني تتضح أهداف تعليمها لهم.

---

(١) عدنان ناصر الحازمي (٢٠١٠): ***مرجع سابق***، ص ص(١٢٦، ١٢٨).
(٢) ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٢): ***مرجع سابق***، ص(٢١٠).

(٢) أهداف تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات: التنسيق بين حركة العين واليد، والسيطرة على عضلات اليد، وتحليل الكلمات بوصل الحروف داخلها، وترك المسافات بين الكلمات، وبين الجمل، والدقة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق، وأصوات تنطق ولا تكتب، ومراعاة خصائص الكتابة العربية وهجائها، فالهجاء هو القدرة على كتابة الحروف منفردة، ومتتابعة في كلمات وجمل، فهو أحد مظاهر الارتباط بين القراءة والكتابة فالانتباه إلى أشكال الكلمات وأصواتها كما تعلمها التلميذ في القراءة يساعد على التهجي الصحيح عند الكتابة، والعلاقة بين الترقيم في الكتابة والتنغيم في القراءة من مظاهر العلاقة بينهما، والترقيم في نهاية الجملة مفتاح رئيس للتنغيم في القراءة(١).

وقد نصت وثيقة منهج التربية الفكرية على الأهداف العامة لتدريس الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، في أن يكون التلميذ قادرًا على أن(٢):

- يكتسب مهارات الكتابة مثل الإمساك بالقلم، ووضوح الخط، والكتابة بخط مستقيم، ونظافة الورقة.
- يكتب النص المقرر بخط واضح.
- يعبر كتابةً عن أفكاره وحاجاته، مثل: كتابة الرسائل والخطابات.
- يوظف ما اكتسبه من مهارات الكتابة في حياته اليومية مثل : تعبئة النماذج- كتابة معلومات شخصية- الإجابة عن أسئلة معطاة.

أما عن الأهداف الخاصة بتدريس الكتابة للمعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، فتتمثل في أن يكون التلميذ قادرًا على أن(٣):

- يرسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا.
- يكتب كلمات وجمل مما درس من إملاء منظور.
- يعبر عن نفسه وبيئته في فقرة لغوية بسيطة، ويتدرب من خلالها على:
  - استخدام الجملة الاسمية والفعلية، وتحويل كل منهما إلى الأخرى.
  - يتعرف الأسماء الموصولة واستخدامها.

---

(١) علي عبد العظيم سلام (١٩٩٣): مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام، أسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، العدد الستون، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص(٢٢).

(٢) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): ***مرجع سابق***، ص ص(٥١-٥٣).

(٣) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): ***المرجع السابق***، ص ص(٥١-٥٣).

- يتعرف أسماء الإشارة.
- يكتب كلمات وجمل قصيرة مما درس من إملاء اختباري.

ومن خلال ما تقدم عرضه من أهداف يتضح أنها تتضمن العديد من مهارات الكتابة اللازمة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتى ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج العلاجي المقدم لهؤلاء التلاميذ، ومنها :

- رسم الحروف في مواقعها المختلفة في الكلمة رسمًا صحيحًا.
- كتابة جمل قصيرة بطريقة الإملاء الاختباري.
- كتابة بيانات شخصية.
- التعبير عن أنفسهم في فقرة لغوية بسيطة.
- تحويل الجملة الاسمية إلى فعلية والعكس.
- كتابة النص المقرر بخط واضح.

(٣) مهارات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يهدف عرض مهارات الكتابة إلى استنباط بعض من هذه المهارات والتي تناسب تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وتعرف الصعوبات المرتبطة بها بغية علاجها باستخدام البرنامج التربوى القائم على التعلم للإتقان.

وقد حددت بعض الأدبيات والبحوث والدراسات التربوية السابقة[1] عددًا من مهارات فن الكتابة التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ المعاقون فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، كما يلي:

- رسم الحروف في مواقعها المختلفة في الكلمة رسمًا صحيحًا.
- تنقيط الحروف بشكل صحيح.
- كتابة التاء والهاء في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.
- كتابة الكلمات التي فيها حروف المد، أو ما يسمى بالحركات الطويلة (الألف- الواو – الياء).
- كتابة كلمات وجمل قصيرة بشكل صحيح.
- ملء استمارة أو طلب مقدم لجهةٍ ما.
- كتابة جمل قصيرة بطريقة الإملاء الاختباري.
- كتابة بيانات غلاف الخطاب.

---

(1) راجع ما يلي:

- John. N & et al., (1994): *Op. Cit., PP.* (95- 101).
- Edward A, Polloway & et al., (1989): Mental Retardation and Learning Disabilities: Conceptual and Applied Issues, **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (30), No. (3), May., p. (257).

- كتابة جمل بسيطة وقصيرة عن مشاهداته، وخبراته، وبيئته.
- كتابة بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية (دعوات- تهاني- تعازي).
- كتابة رسائل بسيطة تحكي شيئًا لصديق.

كما حدد *(محمد فتحي عبد الجواد، ٢٠١٢)*[١] مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم في الآتي:

- كتابة كلمات تحتوي على حروف المد.
- التمييز بين التنوين والنون.
- وضع النقاط في أماكنها الصحيحة.
- كتابة الكلمات التي تحتوي على لام شمسية كتابة صحيحة.
- إدراك المسافات بين الحروف.
- كتابة حروف وكلمات وجمل من الذاكرة.
- كتابة بعض علامات الترقيم المناسبة.
- التمييز بين كتابة الألف المقصورة والألف الممدودة.
- التمييز بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في الكتابة (د، ذ، ر، ز، ب، ت، ث).
- التمييز بين المد والحركات.
- كتابة كلمات مشددة.
- التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.
- كتابة أسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.
- كتابة التنوين بأنواعه الثلاث.

وترى *(زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٨)* أن مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم تتمثل في الآتي[٢]:

أ- كتابة حروف بخط اليد بطريقة واضحة أو مقروءة:

- كتابة حروف.
- كتابة أعداد.
- كتابة كلمات: أول وآخر الاسم والعنوان والتاريخ.
- كتابة كلمات على ورق مسطر مع ترك فراغ مناسب بينها.
- يكتب بشكل مستقل.

---

(١) محمد فتحي عبد الجواد (٢٠١٢): ***مرجع سابق***، ص(١٠).

(٢) زينب أحمد زيدان (٢٠٠٨): ***مرجع سابق***، ص ص(٩٥- ٩٧).

ب- تكوين جمل وفقرات تعبر عن أفكار بشكل واضح:

- ينشئ جملاً خبرية بسيطة مستخدمًا ترتيب مناسب للكلمات.
- ينشئ جملاً استفهامية بسيطة مستخدمًا ترتيب مناسب للكلمات.
- ينشئ ثلاث جمل على الأقل متصلة بالموضوع.
- يكتشف أفكارًا للكتابة.
- ينظم معلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة.
- ينشئ فقرة تعبر عن المشاعر والرأي.
- ينشئ فقرة تحتوي على معلومات أو أفكار لتدعيم موضوع واحد.
- ينشئ قصة أو حكاية تحتوي على بداية ووسط ونهاية.
- يستخدم كلمات وعبارات انتقالية مناسبة تشير إلى الترتيب الزمني في الكتابة.

ج- الكتابة لأغراض عملية:

- ينشئ خطابًا شخصيًا.
- ينشئ خطاب عمل.
- يكمل استمارات مثل طلبات التوظيف.
- يكتب دعوة.
- يكتب رسالة شكر موجزة غير رسمية.

د- استخدام الاصطلاحات للغة الفصحى المكتوبة:

- يتهجى الكلمات التي يحتاجها في الكتابة بطريقة صحيحة.
- يتعرف ويستخدم علامات الترقيم بشكل صحيح: الفاصلة، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب، والنقطة، والأقواس... إلخ.
- يتعرف أجزاء الكلام.
- يتعرف ويستخدم بشكل صحيح الفعل والفاعل المناسبين.
- يتعرف ويستخدم الضمائر والأسماء الموصولة.
- يتعرف ويستخدم زمن فعل مناسب.

وقد سعى بعض الباحثين إلى وضع مقاييس للمهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هذه المقاييس مقياس ***(عبد العزيز الشخص وآخرين)*** للمهارات اللغوية، وقد شمل جميع المهارات الأربعة، وفيما يتعلق بمهارات الكتابة، فقد تضمنت المهارات الفرعية الآتية[1]:

- تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- كتابة الحرف الناقص في الكلمة.

(1) عبد العزيز السيد الشخص، عبد الرحمن سليمان، هنادي القحطاني (٢٠١٠): ***مرجع سابق***، ص(١٦).

- كتابة الكلمة الناقصة في الجملة.
- كتابة كلمات منقطة.
- تجميع حروف لتكوين كلمات.
- كتابة جملة منقطة.
- تجميع كلمات لتكوين جمل.

ومن خلال ما تقدم من عرض مهارات الكتابة المناسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا ، يمكن تصنيف مهارات الكتابة المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- **مهارات خاصة بالخط**، وتتضمن:

- رسم الحروف في مواقعها المختلفة في الكلمة رسمًا صحيحًا.
- كتابة حروف وكلمات يتميز بعضها عن بعض من حيث الشكل والنقط.
- إدراك المسافات بين الحروف في أثناء الكتابة.
- وضع نقط الحروف في أماكنها الصحيحة.
- الكتابة المتسمة بالنظام في وضع وترتيب كلماتها، بعضها بجانب البعض الآخر.
- تجميع حروف لتكوين كلمات.
- تجميع كلمات لتكوين جمل.

ب- مهارات خاصة بالإملاء، وتتضمن:

- كتابة التاء والهاء في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.
- كتابة الكلمات التي بها حروف المد أو ما يسمى بالحركات الطويلة.
- كتابة كلمات، وجمل قصيرة بشكل صحيح مستخدمًا ترتيب مناسب للكلمات.
- كتابة جمل قصيرة بطريقة الإملاء الاختباري.
- التمييز بين التنوين والنون الأصلية في الكتابة.
- كتابة الكلمات التي تحتوي على لام شمسية كتابة صحيحة.
- كتابة بعض علامات الترقيم، وكيفية استخدامها.
- التمييز بين الألف المقصورة، والألف الممدودة.

ج- **مهارات خاصة بالتعبير**، وتتضمن:

- ملء استمارة أو طلب مقدم لجهة ما.
- كتابة جمل بسيطة وقصيرة عن مشاهداته، وخبراته، وبيئته.
- كتابة بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية (دعوات- تهاني- تعازي).
- كتابة رسائل بسيطة تحكي شيئًا لصديق.

- صياغة الفكرة الرئيسة للنص المكتوب.
- تنظيم معلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة.
- تكوين جملة تعبر عن المشاعر والرأي.
- وضع عنوان مناسب للنص المكتوب.
- استخدام الفعل والفاعل المناسبين بشكل صحيح.
- استخدام الضمائر والأسماء الموصولة.

(٤) الأسس الواجب اتباعها عند تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يهدف عرض هذه الأسس إلى استنباط مجموعة من الأسس والمبادئ التى يمكن الوقوف عليها في تعليم الكتابة وعلاج الصعوبات اللغوية المرتبطة بها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في ضوء البرنامج التربوي المقدم لهم.

ومما لا شك فيه أن القدرة على الكتابة تعتمد بالدرجة الأولى على الإدراك البصري للطفل، حيث يتطلب ذلك تذكر الطفل لشكل الكلمة المرئية مع تدعيمها بسماع الأصوات المرتبطة بها، وعند وضع برنامج لتعليم الكتابة للمعاقين فكريًا يلزم ما يلي[1]:

- التركيز في تعلم الهجاء على الكلمات التي لها مدلولات، واستخدامات في حياته اليومية.
- البدء بتعليم الطفل الهجاء بعد تعليمه قراءة الكلمات وكتابتها ومحاولة تقليدها، ويتطلب ذلك تدريبًا ومرانًا مستمرًا، حتى يتم تنمية المهارة الحركية والجسمية على الكتابة.
- تدريب الطفل على محاولة قراءة الكلمة التي يكتبها باستمرار.
- تهيئة الظروف المادية المناسبة لتعليم الكتابة لهؤلاء التلاميذ، مثل: الجلسة الصحيحة، ووضع الورقة التي يكتب عليها، وإمساك القلم باليد اليمنى، والكتابة من اليمين إلى اليسار، وفي اتجاه أفقي معتدل.
- تحديد وقت للكتابة والتدريب عليها، حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ التعلم خلال الفرص المتاحة لهم.
- الاهتمام بتنمية الثروة اللغوية في حصص تعليم الكتابة؛ لأن تنمية هذه الثروة، تنمية للقدرة على الكتابة هجائيًا؛ وذلك لأن تعرف الكلمة ونطقها، وفهم معناها يمكن من كتابتها بسهولة.
- مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ عند تعليمهم الكتابة، وإتاحة الفرصة لكل تلميذ منهم أن يتقدم بسرعته هو، وأن يعامل كحالة فردية.

---

(1) وحيد السيد حافظ (٢٠٠١): *مرجع سابق*، ص ص(٩٣-٩٤).

- متابعة التلميذ الذي يقع في أخطاء كتابية كثيرة- متابعة مستمرة، وإعطائه عناية خاصة، واهتمامًا علاجيًا ومساعدات عاجلة.
- التكرار والتدريب المستمر على الكتابة مع مراعاة التدرج في السرعة بما يتناسب وقدرات الطفل المعاق عقليًا والخاصة به مع التركيز على الدقة والإتقان.
- يتدرج الطفل بعد ذلك في التدريب على التفريق بين الكلمات المتشابهة من حيث الشكل والنطق والمعنى، وعلى المعلم أن يساعده في إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين أشكال الكلمات والحروف الهجائية المكونة لها.
- عندما يتم التدريب الكافي للطفل المعاق فكريًا على مهارة الكتابة، والقراءة والهجاء عليه أن يقوم بنفسه بكتابة أشياء مهمة وبسيطة في نفس الوقت، مثل : كتابة اسمه وعنوانه وبعض الخطابات الشخصية البسيطة.

فلابد من مراعاة هذه الأسس وأخذها في الاعتبار عند بناء برنامج التعلم للإتقان، حيث تكون كثرة التدريبات الخاصة بالكتابة والمساعدة الفردية من المعلم لكل تلميذ، وممارسة التلميذ للكتابة، واستخدام كلمات سهلة يمكن للتلميذ توظيفها باستخدامها في حياته اليومية من عوامل نجاح لبرنامج القائم على التعلم للإتقان، حيث إنه يعمل على تجزئة مهارات الكتابة إلى مهارات فرعية، واختبار التلميذ في الكتابة بصفة مستمرة طوال البرنامج، وممارسة التلميذ للكتابة من خلال كتابة التدريبات، والمساعدة الفردية لكل تلميذ، وارتباط الكلمات المستخدمة في التدريبات بحياة التلميذ، كما أنه يوفر التغذية الراجعة له بصفة مستمرة.

(٥) صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تمثل صعوبات الكتابة التي يعانى منها التلاميذ المعاقون فكريًا بمرحلة الإعداد المهني محور هذا البحث، ولذلك تم تحديد مفهوم صعوبات الكتابة، وتعرف أسبابها، ومظاهر هذه الصعوبات لدى هذه الفئة من التلاميذ، والوقوف على أساليب تشخيصها وعلاجها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

(أ) مفهوم صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

تعد الكتابة شكل معقد من أشكال التواصل يتكون من ثلاثة مجالات عامة، هي: الهجاء والخط، والتعبير الكتابي، ونجد أنها تشكل صعوبة تعليمية بالنسبة للتلاميذ المعاقين فكريًا، وذلك لأنهم يعانون من صعوبات في كل مجالات الكتابة، حيث يواجه هؤلاء التلاميذ من مشكلات متداخلة مثل: عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وترابطها، أو مشكلات في الصياغة اللغوية، أو رداءة في الخط وتناسقاته أو رسمًا إملائيًا غير صحيح، أو إدراكًا خاطئًا للمسافات بين الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمرًا صعبًا، والذي يترك أثرًا بالغًا على تحصيلهم الأكاديمي، وربما على مستقبلهم المهني.

يذكر *(مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠٤)*: "أن صعوبة الكتابة تعني اضطرابًا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، والذي قد يظهر في عدم القدرة على الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة، والهجاء"(١).

ويذكر ***(Farrell, M., 2004)*** أن هذا النوع من الصعوبات التي يعاني منها التلميذ المعاق فكريًا يظهر في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، والتحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية والنحوية، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الأصوات المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء(٢).

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن تعريف صعوبات الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني إجرائيًا، بأنها: "القصور الواضح في قدرة تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية – على كتابة الحروف داخل الكلمات، وترتيب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة خطأ، والخلط بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة، وترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير من المعنى المقصود، وكتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية، وكتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية، ويقاس ذلك بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على اختبار صعوبات الكتابة المعد لهذا الغرض.

وفي ضوء مفهوم صعوبات الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا ، يمكن الوقوف على أساليب تشخيص هذه الصعوبات، وتتبع آثارها، وذلك لوضع برنامج مناسب لعلاجها.

(ب) تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يعاني تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية من صعوبات في الكتابة كما سبق أن ذكرنا، وفيما يلي عرض لمظاهر هذه الصعوبات، وأساليب تشخيصها، وذلك حتى يتسنى لنا تقديم الخدمات التربوية والتعليمية والعلاجية المناسبة لهم.

---

(١) مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤): ***مرجع سابق***، ص(٢٦٦).

(2) Farrell, M. (2004): *op. cit.*, p. (70).

الجانب الأول: مظاهر صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

إن صعوبات الكتابة تشير إلى صعوبة في النسخ لدى الأطفال المعاقين فكريًا، وإلى عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيعون مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجهون صعوبة في كتابة بعض الحروف فقط، وقد تعزى هذه الصعوبات إلى اضطراب في تحديد الاتجاه(١).

وتتضمن الكتابة مجالات ووظائف عقلية متعددة، فوظائف شبكات العمل في المخ والمسئولة عن المحصول اللغوي، والتراكيب وحركة اليد والذاكرة، يجب أن تعمل جميعها بنظام جيد؛ لذلك فصعوبات الكتابة قد تنتج عن مشكلات في أي مجال من هذه المجالات، ويتطلب تعلم الكتابة من التلميذ أن يميز بصريًا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصريًا يعانون أيضًا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة(٢).

وتأخذ صعوبات الكتابة عدة مظاهر من أهمها(٣):

- عكس الحروف والأعداد، حيث يقوم الطفل بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها معكوسة من اليسار إلى اليمين فتبدو كما تكون في المرآة.
- إبدال حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ إلى ع) أو (ب إلى ن) مثل كلمة (باب) يكتبها (ناب) وهكذا.
- خلط الاتجاهات، حيث يبدأ الطفل بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عن الحالة السابقة أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب حروف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة (ربيع) قد يكتبها (رعيب) وأحيانًا قد يعكس ترتيب الأحرف فكلمة (دار) قد يكتبها (راد) وهكذا.
- حذف بعض الحروف من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- إضافة بعض الحروف إلى الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.

---

(١) ولاء ربيع (٢٠١٢): ***مرجع سابق***، ص(١٩٢).

(٢) منى اللبودي (٢٠٠٥): ***صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها***، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

(٣) إيهاب الببلاوي، والسيد علي أحمد (٢٠١٤): **صعوبات القراءة والكتابة**، ط٢، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع ، ص ص(٢٥٠– ٢٥٢).

- عدم القدرة على تتابع الكلمات المطبوعة وتصميم الأحرف وتنظيمها، مما يؤدي إلى أخطاء في نقل واجبات الكتابة من السبورة أو الكتاب.
- التهجي مشوش وذات مستوى منخفض لقراءة الطفل.
- عدم ترك فراغات بين السطور، وكتابة كلمات ناقصة.
- التناسق بين شكل الأحرف وبعضها، والكلمات وبعضها غير جيد.
- يبذل الطفل جهدًا كبيرًا أثناء الكتابة.
- عدم القدرة على صياغة الفكرة الرئيسة للنص المكتوب.
- عدم القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المكتوب.
- يجد صعوبة في التعبير عن مشاعره ورأيه في فقرة.
- يجد صعوبة في تنظيم المعلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة.

وعلى هذا يمكن القول إن معظم التلاميذ المعاقين فكريًا لديهم القدرة الحركية على الكتابة حينما يكونون مستعدين عقليًا لتعلمها، وتكمن الصعوبات الأساسية في تعليم الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا في تحديد ماذا يكتبون؟ وكيف يكتبونه؟

ويجب على المعلم أن يشجع التلميذ على الكتابة، واستخدام ما تعلمه في عملية التواصل والتعبير عن أفكاره ومشاعره تحريريًا، حتى يكتسب الثقة والمرونة والدقة في الكتابة[1].

وهذا يتطلب من البرنامج العلاجي المقترح أن يحدد الصعوبات اللغوية التي تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم في مهارات الكتابة، وقياس مدى تمكنهم من هذه المهارات، وتتمثل هذه الصعوبات في الآتي:

أ- **مستوى الخط**، ويتضمن:

- كتابة حروف وكلمات بطريقة واضحة أو مقروءة، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبات الآتية:
  - عكس الحروف والأعداد، وكتابتها من اليسار إلى اليمين.
  - ترتيب حروف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة.
  - حذف بعض الحروف من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة.
  - ضعف القدرة على تنظيم الكلمات المطبوعة وتتابع ترتيبها.
  - عدم ترك فراغات بين السطور.
  - عدم التناسق بين شكل الأحرف وبعضها، وكذلك الكلمات وبعضها.

---

(1) عثمان لبيب فراج (١٩٧٠): ***مشكلة التخلف العقلي وسياسة الوطن العربي في مواجهتها***، الكويت : حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في الوطن العربي ، ص(٤٦).

ب- مستوى الإملاء، ويتضمن:

١- التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة في أثناء الكتابة، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبات الآتية:

- الخلط بين التاء والهاء في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.
- الخلط بين التنوين والنون الأصلية في أواخر الكلمات.
- الخلط بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية في أثناء الكتابة.
- استخدام علامات الترقيم في أثناء الكتابة بشكل صحيح.
- الخلط بين الألف المقصورة والألف الممدودة.

٢- كتابة حروف الكلمات بطريقة غير صحيحة، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبات الآتية:

- إضافة بعض الحروف إلى الكلمة، أو إضافة كلمة إلى الجملة في أثناء الكتابة الإملائية.
- إبدال بعض الحروف من الكلمات، أو إبدال كلمة مكان كلمة في أثناء الكتابة الإملائية.

٣- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبة الآتية:

- الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في الكتابة، مثل: د- ذ، ر- ز، ب-ت - ث .

ج- مستوى التعبير، ويتضمن:

١- تلخيص النص المكتوب، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبات الآتية:

- ضعف القدرة على وضع عنوان مناسب للنص المطبوع.
- ضعف القدرة على التعبير عن مشاعره ورأيه في موضوع معين.
- ضعف القدرة على تنظيم المعلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة.
- ضعف القدرة على صياغة الفكرة الرئيسة للنص المطبوع.
- استخدام الفعل والفاعل المناسبين بشكل غير صحيح.
- ضعف القدرة على استخدام الضمائر والأسماء الموصولة.

٢- الكتابة لأغراض وظيفية، ويمكن أن يواجه فيها التلميذ الصعوبات الآتية:

- ضعف القدرة على كتابة بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية.
- ضعف القدرة على استخدام رسائل تحكي شيئًا لصديق.
- كتابة جمل لا تعبر عن مشاهداته وخبراته وبيئته.

لذا يستلزم عند تصميم البرنامج التربوي المقدم للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني أن يتضمن موضوعات تشجع التلاميذ على الكتابة، واستخدام ما تم تعلمه في عملية التواصل والتعبير عن أفكاره ومشاعره تحريريًا حتى يكتسب الثقة والمرونة والدقة في الكتابة.

ومن هنا تبرز أهمية تعليم مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية؛ لأنها مهارات أساسية متكاملة يعتمد كل منها على الأخرى، حيث تشكل القراءة والكتابة أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم إن لم تكن المحور الأهم والأساسي فيها، لذلك لابد من تناول صعوبات القراءة والكتابة تحليلاً وتشخيصًا وعلاجًا، وفيما يلى عرض لأساليب تشخيص تلك الصعوبات :

الجانب الثاني: أساليب تشخيص صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

يهدف عرض هذه الأساليب للاسترشاد بأنواعها المختلفة في بناء أدوات الدراسة الحالية، والمتمثلة في اختبارين لصعوبات القراءة والكتابة، وبطاقتين لتقدير وتصحيح الأخطاء تقديرًا تحليليًا، الأمر الذي ساعد في تقويم مهارات الكتابة والصعوبات المرتبطة بها في ضوء معايير محددة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

<u>أ- قوائم تقدير الأداء(١):</u>

يعتمد تقييم الأداء على تقدير مستويات متعددة لأداء التلاميذ أو استجاباتهم في أثناء الكتابة، وذلك لأنه لا توجد استجابة محددة صحيحة أو خطأ لمهام الأداء، لذلك يستند هذا التقويم إلى محكات وموازين تقدير لكل من هذه المستويات التي يتطلب إعدادها فكرًا منطقيًا ودراية تامة بنوعية المهام المعرفية والأدائية المختلفة، فميزان التقدير هو نظام للتقدير Rating System يمكن استخدامه لتحديد مستوى قدرة التلميذ على أداء مهمة معينة.

وتتطلب مقاييس التقدير من التلميذ التعبير عن رأيه واتجاهه، حول عبارات مختلفة عن طريق التقدير بنعم أو لا، أو غير موافق بشدة، غير موافق، حيادي، موافق، موافق بشدة، حيث تتيح للمقدر وصف التلميذ عن طريق تقدير الكلمات أو المهارات أو الجمل التي تنطبق على التلميذ في القائمة؛ كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فيكون التقويم على أساس تحديد نواحي القوة والضعف لديهم، وليس على أساس مقارنة أدائهم بأداء الزملاء، أي أن الحكم على مستوى المتعلم يتم على أساس النواحي التي تقدم أو تأخر فيها(٢).

---

(١) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات**، مرجع سابق، ص(٣٢٠).

(٢) خلف الديب عثمان (٢٠٠٣): فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة، لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص(١٧١).

وهناك طريقتان لتقييم أداء المتعلمين ونتاجاتهم هما[١]:

الطريقة الكلية:

وتهدف قائمة التقدير الكلية إلى إعطاء العمل، أو المنتج المقوم، درجة كلية أو تقديرًا واحدًا يتم به تقييم المنتج بشكل عام، وفي هذه الحالة فإن المعلم عند تقديره الأداء الكتابي للمتعلم، يعطيه درجة كلية تعبر عن عمله الكتابي بشكل عام.

الطريقة التحليلية:

وفيها يتم تقييم الأداء بشكل تفصيلي، حيث إن إعداد المقياس المتدرج في مهارة لغوية أو أكثر، إنما يتوقف على ما يقصد من المهارة الأساسية والمهارة المندرجة تحتها، والتي يراد إكسابها للتلاميذ، بحيث تختلف المهارات اللغوية من حيث النوع والعدد والعمق والاتساع، ويتم في هذا النوع تحليل أداء التلاميذ في كل مؤشر من مؤشرات الكتابة.

وفي ضوء ما سبق عرضه من قوائم التقدير، يتضح أنه يمكن الاستعانة بها في تقدير مستوى أداء المتعلمين في التعبير الكتابي، سواء في أثناء الاختبار التشخيصي القبلي، أو عندما يراد التحقق من فاعلية البرنامج العلاجي بعد تطبيقه.

ب- دراسة الحالة:

وتزود دراسة الحالة أخصائي التشخيص بمعلومات عديدة عن نمو التلميذ، من خلال جمع معلومات عنه، وأسرته للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها، ومظاهر النمو الحركية، كالجلوس والوقوف والإمساك بالقلم والسيطرة عليه، وطرح أسئلة متعلقة بالنمو الاجتماعي والشخصي والتربوي للتلميذ[٢].

ج- الملاحظة:

وتتم عن طريق ملاحظة التلميذ في المواقف الاختبارية والمواقف التعليمية أو المواقف الحرة، مما يتيح الفرصة للملاحظ مراقبة التفصيلات الدقيقة، حول مظهر التلميذ وسلوكه الحركي والانفعالي والاجتماعي والمعرفي.

د- الاختبارات:

وفي هذا الصدد يشير ***(ماهر شعبان، ٢٠١٠)*** إلى أن اختبارات التعبير الكتابي تأخذ النوعين الآتيين[٣]:

---

(١) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات**، مرجع سابق ، ص(٣٢٢).

(٢) فاروق الروسان (١٩٩٨): ***مرجع سابق***، ص(١٨٣).

(٣) ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): **قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات**، ***مرجع سابق***، ص(٣٢٢).

*** اختبارات مقالية:**

وفي هذا النوع من الاختبارات يتطلب من المتعلمين الكتابة في موضوعات حرة، تتعلق بما سبق تعلمه أو دراسته، ولذلك ينبغي التأكد من أن المتعلمين جميعًا قد قاموا بدراسة الموضوعات نفسها، بحيث يمكن المقارنة بعدالة بين كتاباتهم، وتأخذ هذه الاختبارات الأشكال الآتية:

* كتابة اليوميات.

* كتابة الرسائل.

* التعبير عن الرسوم والجداول في شكل لفظي مكتوب.

*** اختبارات موضوعية:**

وتستخدم هذه الاختبارات مع بعض المهارات دون غيرها، مثل المهارات النوعية الخاصة باستخدام علامات الترقيم، حيث يكلف المتعلم بوضع علامات الترقيم لعبارة خالية منها، أو مهارة استخدام أدوات الربط المناسبة، كأن يكلف المتعلم بكتابة فقرة تحتوي على أدوات ربط معينة مقدمة له، أو أن تقدم له جملة مفككة المعنى، ويطلب منه وضع علامات الربط المناسبة حتى يتم معناها.

وسوف تراعي الدراسة الحالية التنوع في استخدام أدوات ووسائل تشخيص صعوبات الكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، بين كل من الاختبارات (الموضوعية والمقالية)، وقوائم تقدير الأداء الكتابي لهؤلاء التلاميذ.

ومن خلال ما سبق عرضه يمكن استنباط مجموعة من الأسس للاستفادة منها عند تصميم البرنامج المقترح لتشخيص وعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية فى أن :

- يتم تقويم التلاميذ في ضوء معيار ثابت ومحدد.
- يهتم المعلم بكل نواحي القوة والضعف في كتابات تلاميذه، وذلك لتشجيعهم على الكتابة.
- السبيل القويم لإصلاح كتابات التلاميذ هو الإصلاح المباشر لأخطائهم، ويتم ذلك بتصحيح الأخطاء أولاً بأول.
- ترتبط عملية تصحيح الأخطاء بقائمة المهارات أو بمجموعة من المعايير التي يجب أن يتدرب عليها التلاميذ.
- يكون التقويم في كل مرة مركزًا على مهارة من مهارات الكتابة، حتى يوفيها حقها من التعليم والتدريب.

لذا تقوم الدراسة الحالية على بناء برنامج قائم على مدخل التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وسوف نعرض بالتفصيل في المحور الثاني لمدخل التعلم للإتقان، مفهومه، وتاريخه، وإجراءاته، ومبادئه ومسلماته، وفرضياته، ومزاياه، ودور المعلم والمتعلم وفقًا لمدخل التعلم للإتقان، وإستراتيجيات التدريس وفق مدخل التعلم للإتقان، وطبيعة التقويم وفق هذا المدخل، وأخيرًا العلاقة بين القراءة والكتابة، والتعلم للإتقان، وبيان ذلك في المحور التالي :

المحور الثانى

التعلم للإتقان وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

أولًا: مفهوم التعلم للإتقـــان.

ثانيًا: تاريخ التعلم للإتقـــان.

ثالثًا: فرضيات التعلم للإتقـان.

رابعًا: مبادئ التعلم للإتقان ومسلماته.

خامسًا:مزايا التعلم للإتقـــان.

سادسًا: طرائق واستراتيجيات التعلم للإتقان.

سابعًا: طبيعة التقويم في التعلم للإتقان.

ثامنًا: مراحل تنفيذ التعلـــم للإتقان.

تاسعًا: العلاقة بين القراءة والكتابة والتعلم للإتقان .

عاشرًا: فروض الدراسة.

المحور الثانى

التعلم للإتقان وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

يهدف هذا المحور إلى تحديد الإجراءات التدريسية العلاجية لمدخل التعلم للإتقان، بغية استخدامه في علاج صعوبات القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، ولتحقيق الهدف السابق تعرض الباحثة لمفهوم التعلم للإتقان، وتاريخه، ومبادئه، ومسلماته، وفرضياته، ومزاياه في العملية التعليمية، واستراتيجياته، وكذا دور كل من المعلم والمتعلم فيه، مع توضيح طبيعة التقويم في هذا المدخل، ثم عرض مراحل تنفيذ التعلم للإتقان، وأخيرًا بيان العلاقة بين القراءة والكتابة والتعلم للإتقان.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

مقدمـــة :

أدى الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية، والاتجاه إلى استخدام طرق ومداخل مختلفة تتناسب مع سرعة كل طالب ومستواه من أجل تحقيق أعلى مستوى من إنجاز الأهداف، والوصول إلى مستوى إتقان التعلم، إلي ظهور استراتيجيات التعلم للإتقان، واستخدامها في تدريس مختلف المواد الدراسية.

وبناءً على ذلك فقد أسهم الاهتمام بالمعاقين فكريًا، ونتائج بحوث علم النفس، ومستحدثات تكنولوجيا التعليم في ظهور العديد من الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس مهارات القراءة والكتابة، ومن هذه الاتجاهات تدريس مهارات القراءة والكتابة من خلال التعلم للإتقان(١).

ولعل تدريس القراءة والكتابة وعلاج صعوباتها من خلال التعلم للإتقان يعد من الاتجاهات العالمية الحديثة، إذ تبين من خلال مجموعة من الدراسات أن له تأثيرًا فعالًا في تنمية مهارات القراءة والمهارات الخاصة بالمواد الدراسية الأخرى لدى المعاقين فكريًا(٢).

---

(١) أحمد حسن حنورة، وآخرون (١٩٩٣) : **الطفل والقراءة**، الشارقة : دائرة الثقافة والإعلام، ص(١٥٥).

(٢) راجع كل من:

- Chan- Tung (1996): The use of selected Mastery learning techniques on Mathematics performance in No disabled And Educable, Mentally retarded children, Drake university, p. (49).
- Daly, Patricia Mary (1986): The Verbal behavior of students with Mentally Retarded during Reading instruction with the language Experience Approach and Two Mastery Learning programs, The Ohio State University, p. (27).
- Debra S. Brink (1997): *op. cit.,* p. (15).

كما أن من أهم أسس البرامج التربوية للمعاقين فكريًا تجزئة المادة المتعلمة، وتتابعها بحيث لا ينتقل الطفل من جزء إلى آخر إلا بعد تمام فهمه واستيعابه وإتقانه للجزء السابق(١).

ومن خلال دراسة مدخل التعلم للإتقان نجد أنه يركز على تجزئة المقرر الدراسي إلى سلسلة من وحدات التعليم الصغيرة، ليكون زمن التعلم متغيرًا من تلميذ إلى آخر، من أجل إتقان المهارات المراد تعليمها، أي أنه يراعي أهم أسس البرامج التربوية للمعاقين فكريًا(٢).

ومما سبق نستنتج أن التعلم للإتقان يُعد مدخلًا تدريسيًا ملائمًا لتعلم القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني؛ وذلك لأنه يتضمن كثرة التدريبات، كما أنه يوفر الوقت الكافي لكل تلميذ حتى تتم عملية الإتقان، كما يوفر أيضًا التغذية الراجعة لكل تلميذ في الوقت المناسب، كما أن تعلم القراءة والكتابة لا يعتمد على طريقة تدريس واحدة، وبخاصة مع المعاقين فكريًا، وهذا ما يوفره مدخل التعلم للإتقان، فنجد أن من أهم شروطه التنويع في استخدام طرق التدريس حسب الدرس والتلميذ الذي يدرس له.

أولًا: مفهوم التعلم للإتقان:

يستهدف عرض الباحثة لمفهوم التعلم للإتقان محاولة في الوصول إلى تعريف إجرائي له مما قد يسهم في إرساء الأسس التي يقوم عليها هذا المدخل، في ضوء خصائص التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، وفيما يلي توضيح ذلك:

التعلم للإتقان مدخل تربوي يحقق النجاح في تدريس المهارات الأساسية في القراءة والكتابة، فالتعلم للإتقان، هو: "عبارة عن مستوى يُحدد مسبقًا بصورة كمية يرجى أن يحققه الفرد بعد الانتهاء من الموقف التدريسي، ومن خلال هذا يتم الحكم على ناتج التعلم ومدى كفاءة المعلم في أداء الواجبات المحددة له"(٣).

وقد عرف *(كلارنيا Clariana, 1997, 135- 137)*(٤) مدخل التعلم للإتقان، بأنه: "مدخل تدريس منظم يتضمن توجيه المدرس المباشر، والاختبارات محكية المرجع مع تقديم علاج مناسب إلى أن يتحقق مستوى الأداء المرغوب فيه لدى كل طالب".

(١) عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٦): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، القاهرة : دار الفكر العربي، ص(١١٩).

(2) Sean, Vincent (2012): The effects of Mastery Learning correctives on academic achievement and student affect, Dissertation, TIFT college of Education, Mercer University, p. (55).

(3) Conley, Millicant (2005): ***op. cit.,*** p. (56).

(4) Clariana, P., (1997): pace in Mastery based computer assisted learning, British ***Journal of Educational Technology***, Vol. April, pp. (135- 137).

وعرفه *(Shamim, S., 2003, 19)*[1] بأنه: "مدخل تدريسي يقوم على فكرة الدمج بين التعلم الجمعي والتعلم الفردي، فهو يجمع مزايا هذين النوعين من التعلم".

ويُعرفه *(فتحي الجبوري، ٢٠٠٩، ٢٠١)*[٢] بأنه: "طريقة تدريس تتبنى التعلم التعاوني والتعلم الفردي معًا، فهي تتبنى التعلم التعاوني في بعض أجزاء الموقف التعليمي مثل: توزيع الطلاب على شكل مجموعة صغيرة من أجل إكمال المهام التعليمية بشكل تعاوني، وتتبنى التعلم الفردي في الأجزاء الأخرى من الموقف التعليمي، مثل: **الاختبارات** التكوينية التي تقدم للطلاب، وضرورة وصول الطالب إلى درجة الإتقان للانتقال إلى المهمة التعليمية اللاحقة".

ويُعرفه *(فريد أبو زينة، ١٩٩٣، ٢)*[٣] بأنه: "مدخل تدريسي يتضمن مجموعة من الإجراءات لتدريس وتعلم مادة تعليمية متسلسلة على نحو هرمي، حيث تكون المادة التعليمية مجزأة إلى وحدات أو أقسام، يعطي كل منها في حصة صفية واحدة، أو في عدة حصص صفية في الأسبوع، ويعطي الطلاب اختبارًا في نهاية الوحدة، فإذا لم يصلوا إلى درجة الإتقان على الاختبار (٨٠%) من الإجادة فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضافيين، حتى يصبحوا قادرين على تحصيل درجة الإتقان على اختبار مكافئ".

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن معظم التلاميذ المعاقين فكريًا يمكنهم إتقان المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) إذا سمح لهم بقضاء الوقت الكافي للتعلم، وذلك إذا كان التعليم ذا نوعية جيدة بحيث يمكنهم الاستفادة منه، وتقديم المساعدة والعلاج المناسب للتلميذ في حالة وجود أية صعوبات تعوق وصوله إلى مستوى الإتقان.

وبناءً على ما تم عرضه من تعريفات، تعرف الباحثة إجرائيًا مدخل التعلم للإتقان في هذه الدراسة، بأنه: مدخل تدريسي يقوم على مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تستخدم في علاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعاني منها تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، من خلال مادة تعليمية مقسمة تقسيمًا هرميًا إلى وحدات، تعطى كل وحدة في عدد من الحصص، وفي نهاية كل وحدة يعطي اختبار لقياس مدى وصول التلاميذ إلى مستوى الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%)، فإذا وصل التلاميذ إلى مستوى الإتقان يزودون بالأنشطة

---

(1) Shamim, S., (2003): the Effect of a strategic instruction Intervention on the mastery of information by post secondary students with leaving Disabilities, Doctor of Philosophy, Smith college , University of Connecticut, p. (19).

(٣) فتحي طه مشعل الجبوري (٢٠٠٩): **مرجع سابق**، ص (٢٠١).

(٤) فريد كامل أبو زينة (١٩٩٣): ما بين التعلم الفردي والتعلم الجمعي، ***المؤتمر الأول حول مستقبل تعلم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي***"، بيروت: الجامعة الأمريكية، ص(٢٠).

الإثرائية، والتلاميذ الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان، فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضافيين للوصول بهم إلى درجة الإتقان.

وفى ضوء مفهوم مدخل التعلم للإتقان ، يمكن بيان وتوضيح تاريخه، كما يلى :

ثانيًا: تاريخ التعلم للإتقان:

التعلم للإتقان ليس مفهومًا جديدًا في التربية، ذلك أنه منذ خمسين سنة على الأقل أقيم نظام (ونتيكا Winnteka) في الولايات المتحدة تحت إشراف (كارلتون واشبورن Carlton Washburn) وقد أقيم هذا النظام على أساس فكرة، هي: أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في معدل تعلمهم ولكنهم يستطيعون أن يتقنوا الأساسيات عن طريق برنامج تعليمي فردي، حيث يختلف زمن التعلم حسب اختلاف المعدل الطبيعي لخطو التلاميذ في التعلم، وهذا البرنامج كان يهتم بالهدف وبالتعليم الفردي، وبالتقدم المستمر، وبكثرة تطبيق التلاميذ للاختبارات على الفهم ليحققوا تغذية راجعة يلي ذلك اختبارات من قبل المعلم لتقدير كفاءة التلميذ ومهاراته قبل أن يسمح له أن يتقدم للهدف التالي[١].

وعلى الرغم من أن فكرة إتقان التعلم قديمة، إلا أن استراتيجيات إتقان التعلم الفعالة قد تم تطويرها حديثًا.

لذا فقد طور ***موريسون (Morrison, 1926)*** خطة ونتيكا لكارلتون وأشبورن عام ١٩٢٢م، وتشترك كلتاهما في عدة مظاهر رئيسة، هي[٢]:

١- تم تعريف إتقان التعلم بتحديد الأهداف التربوية التي يتوقع من المتعلم تحقيقها، وكانت الأهداف ضمن المجال المعرفي بالنسبة "لواشبورن" أما بالنسبة "لموريسون" فكانت ضمن المجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية.

٢- يتم تقسيم المحتوى التعليمي إلى وحدات تعليمية بحيث تتكون كل وحدة من مجموعة من المواد التعليمية المرتبة ترتيبًا هرميًا.

٣- لا ينتقل المتعلم إلى وحدة تالية قبل الإتقان للوحدة السابقة.

٤- تطبيق اختبار تشخيصي بعد إتمام كل وحدة، وهذا الاختبار يقدم تغذية راجعة للمتعلم الذي أتقن التعلم، ويحدد الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعلم هدف ما.

٥- بناءً على ما يظهره الاختبار التشخيصي، يزود كل متعلم بتصميمات مناسبة لتعلمه.

---

(١) جابر عبد الحميد، وطاهر محمد عبد الرازق (١٩٧٨): ***أسلوب النظم بين التعليم والتعلم***، القاهرة: دار النهضة العربية، ص(٣٢٤).

(٢) محمد عبد الحليم عبد الله (١٩٩٤): "فاعلية استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس بعض موضوعات الحساب والهندسة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ص ص(١٨، ١٩).

٦- في خطة "ونتيكا" كان تعليم المتعلم يعتمد على السرعة الذاتية، حيث يسمح له بكل الوقت الذي يحتاجه لإتقان تعلم الوحدة التعليمية، أما في مدخل التعلم للإتقان لموريسون فإن الوقف المسموح به يتوقف على الوقت المطلوب لإتقان التعلم من قبل معظم المتعلمين.

ولكن الافتقار إلى التكنولوجيا اللازمة لتدعيمها أدى إلى اختفاء فكرة التعلم للإتقان لفترة من الوقت[١].

ولكنه عاد من جديد بعد ظهور التعلم المبرمج على يد (سكنر) في الخمسينات من القرن العشرين وظهرت ثلاثة نماذج للتعلم للإتقان، هي[٢]:

- **نموذج كارول Carrol في عام ١٩٦٣:** حيث وضع خمس خطوات أو متغيرات هي: الاستعداد، ونوعية التدريس، والقدرة على فهم التدريس، والمثابرة، والفرصة.
- **نموذج بلوم Bloom في عام ١٩٦٨:** وقد وضع بلوم نموذج كارول السابق موضع التنفيذ.
- **نموذج بلوك Block في عام ١٩٧١:** أدخل بعض التحسينات في نموذج بلوم ونقحت الاستراتيجية مرة أخرى بواسطة بلوك وأندرسون في عام ١٩٧٥.

وفي عام (١٩٦٣م) قدم جون كارول (John Carrol) نموذجًا مفاهيميًا في صورة مبسطة، عرف هذا النموذج (التعلم المدرسي) ويفترض فيه وجود اختلافات بين المتعلمين في سرعة تعلمهم، وقد حدد كارول ملامح نموذجه فيما يلي[٣]:

١- استعداد المتعلم لتعلم أي موضوع يمكن أن يحدد كمية الوقت الذي يحتاجه لتعلم الموضوع في مستوى معين وليس بالمستوى الذي يعلم فيه الموضوع في وقت محدد، وبقدر ما تكون المادة الدراسية متسلسلة ومتتابعة وواضحة الأهداف بقدر ما تكون قدرة المتعلم على فهمها، وبالتالي تتناقص كمية الوقت اللازم لحدوث التعلم.

٢- سرعة تعلم كل متعلم يمكن التنبؤ بها بواسطة اختبار الاستعداد أو الذكاء، والافتراض الأساسي لنظرية كارول[٤]:

---

(١) مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): *الأصول التربوية لعملية التدريس*، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص(٨١).

(٢) محمد محمود الحيلة (٢٠٠١): *طرائق التدريس واستراتيجياته*، العين: دار الكتاب الجامعي، ص(٧٥).

(٣) فاطمة عيسى إبراهيم (١٩٩١): "استخدام أسلوب التعلم حتى التمكن في تدريس وحدة الوراثة في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص ص(٣٧، ٣٨).

(4) Herbert J. Klausmeier & Tomas S. Sipple (1980): ***Learning and Teaching concepts,*** London: Academic press, p, (100).

أعط وقتًا كافيًا، يستطيع كل تلميذ أن يتقن المهمة، وهذا الافتراض يتحقق باتباع المعادلة الآتية:

درجة التعلم= الوقت المُقضَى في التعلم / الوقت اللازم للتعلم

ومما سبق يتضح أن افتراض كارول أن الوقت المقضي في التعلم والوقت اللازم للتعلم لا يتأثر فقط بخصائص المتعلم، وإنما أيضًا بخصائص التعلم، والوقت المقضي في التعلم يتأثر بعاملين، هما: المثابرة، والوقت المخصص للتعلم، أما الوقت اللازم للتعلم، فيتأثر بثلاثة عوامل تتمثل في الاستعداد ونوعية التعلم والقدرة على فهم التعلم، إذًا درجة تعلم التلميذ تكون كالآتي:

درجة التعلم المدرسي= ١- المثابرة. ٢- الوقت المخصص للتعلم.
٣- الاستعداد. ٤- نوعية التعلم.
٥- القدرة على فهم التعلم.

وقد عَلَّقَ بلوم على ذلك قائلاً، بأن الغرض أن معظم المتعلمين يمكنهم الوصول إلى مستوى مرتفع من القابلية للتعلم، إذا ما كان التدريس يتم بطريقة منظمة، وإذا ما تم مساعدة المتعلمين حينما تواجههم صعوبات في عملية التعلم، وإذا ما توفر للمتعلمين الوقت الكافي لتحقيق مستوى التمكن، وإذا ما كانت هناك بعض المعايير الواضحة لما تعنيه بالتمكن(١).

والعوامل الخمسة (التي حددها كارول) المؤثرة في مدخل التعلم للإتقان، هي:

(١) الاستعداد لنوع معين من التعليم:

يختلف الأفراد في استعداداتهم لأنواع معينة من التعلم، ومن هنا اعتقد كارول أن الاستعداد يمكن أن يقاس بمقدار الزمن الذي يحتاجه المتعلم لإتقان تعلم مهمةٍ ما، ويختلف هذا المقدار من تلميذ لآخر وفقًا لقدرته على التعلم، حيث يوجد فروق فردية بين التلاميذ في تعلم الموضوع والقابلية للتعلم(٢).

وتتضمن وجهة نظر كارول فرضًا مؤداه أن جميع الطلاب إذا ما أعطوا الوقت الكافي فإنه من الممكن أن يحققوا لأنفسهم التمكن من المادة المطلوبة، فإذا كانت وجهة نظر "كارول" صحيحة فإن التعلم للإتقان يكون من الناحية النظرية أمرًا متاحًا للجميع، إذا استطعنا الحصول على الوسائل والطرق التي يمكننا بها مساعدة كل طالب.

---

(1) Miller, Patricia (2011): <u>op. cit.</u>, p. (11).

(2) Joyco, B. & Weil, M. (1996): *"Models of Teaching"*, 5th, ed, New York: Allyn and Bacon, Inc, p. (329).

ومن العوامل المؤثرة في الاستعداد ما يلي[١]:

- الظروف البيئية المناسبة.
- خبرات التعلم في البيت والمدرسة.
- المهمة الرئيسة للبرامج التربوية المعنية بتعليم الطلاب.
- المهمة الرئيسة للتربية العامة ينبغي أن تدور حول إدخال التغييرات الإيجابية في استعدادات الطلاب.

(٢) نوعية التعليم:

ونظرًا لأن الطلاب مختلفون في مستوى المعارف السابقة وفق اختلاف نشأتهم وبيئاتهم وتاريخ التعلم السابق، فإن نوعية التعلم والوقت المتاح للتعلم ستكون مختلفة وفقًا لخصائص كل منهم واحتياجاته.

وقد عرَّف كارول نوعية التعليم، بأنها: "مدى كفاءة وفعالية عملية عرض وشرح وترتيب المعلومات التي يتضمنها موضوع التعلم لكي تناسب كل متعلم، وتساعده على الوصول للإتقان"[٢].

فالمتعلمون يحتاجون إلى أنماط مختلفة من التعليم، بمعنى أن جميع المتعلمين يمكنهم أن يتعلموا نفس المحتوى إذا ما تم استخدام أنماط مختلفة من التعليم معهم.

ويقترح كارول ثلاثة إجراءات لتقديم نوعية تدريس عالية المستوى، هي[٣]:

١- صياغة الأهداف لتحديد الموضوعات المراد تعلمها.

٢- إيجاد تتابع لمهام التعلم الجزئية.

٣- استخدام الاختبارات التكوينية، يعقبها مواد بديلة للعلاج أو مواد إثرائية.

(٣) القدرة على فهم التعليم:

تعرف بأنها: قدرة المتعلم على فهم طبيعة المهام التي سيتعلمها، وكذلك معرفته كيف يسلك لكي يتعلم المهمة، وإن القدرة على فهم التعليم تتوقف على ذكاء التلميذ أو القدرة على فهم الألفاظ، وكذلك على نوعية التعليم نفسها؛ لذلك فإنه توجد العديد من الاستراتيجيات التدريسية لمدخل التعلم للإتقان منها ما يركز على تكوين مجموعات صغيرة من التلاميذ، ومنها ما يركز على المساعدة الشخصية من المعلم للتلميذ بمفرده عن طريق: استخدام كتاب خارجي، استخدام

---

(1) Tomasor, Guskey (2010): ***Lessons of Mastery Learning***, Florida: Learning systems Institute p, (53).

(2) Bloom, B. S., (1981): ***Op. Cit.,*** P. (340)

(3) Ozden, M. (2008): ***op. cit.,*** pp. (62- 67).

وحدات من التعليم المبرمج، استخدام وسائل تعليمية مناسبة (سمعية- وبصرية)، والألعاب الأكاديمية، إعادة شرح الدرس بطريقة أفضل[١].

(٤) المثابرة:

يعرفها كارول، بأنها: مقدار الوقت الذي يرغب المتعلم في أن يقضيه في عملية التعلم، فإذا كانت مهمة تعليمية معينة تحتاج من التلميذ إلى زمن معين من أجل أن يتقنها، لكنه يمضي وقتًا أقل في تعلمه النشط لها، فإن من المحتمل أنه سيتعلمها لدرجة الإتقان. وهكذا فإن كارول يحاول أن يفرق بين الوقت اللازم للمتعلم ومقدار الوقت الذي ينشغل فيه المتعلم فعلًا وبشكل نشط في عملية التعلم.

وهناك معادلة لقياس قدرة الطالب على المثابرة، هي[٢]:

المثابرة = الوقت النشط الذي يقضيه الطالب في التعلم / الوقت المعياري المطلوب للتعلم

والمثابرة مرتبطة بالاتجاهات نحو التعلم، ومن العوامل التي تساعد في زيادة المثابرة، هي[٣]:

- تكرار المكافأة ووجود شواهد ودلائل النجاح في عمل الطالب.
- التغذية الراجعة المتكررة.
- تحسين نوعية التدريس (الشروح والتوضيحات).
- التركيز على التعلم، وليس على أفكار مهمة غامضة كالانضباط والتحمل.

(٥) الوقت المسموح به للتعلم:

يرى كارول أن الوقت هو مفتاح التمكن، وأن معظم المتعلمين -إن لم يكن كلهم- يمكنهم أن يصلوا إلى مستوى الإتقان، إذا سمح لهم بقضاء الوقت الكافي لحدوث التعلم، وأن "الزمن الذي يحدد للتعلم هو مفتاح الإتقان، وعندما يحسن استغلال الزمن في تعلم أكثر فعالية، فإنه يؤدي إلى اختزال نسبة الزمن"[٤].

---

(١) محمد حسين سالم صقر (١٩٩٠): "أثر استخدام طريقين من الطرق التشخيصية العلاجية في إطار نظرية التعلم حتى التمكن على تحصيل واتجاهات تلاميذ الفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية لمقرر العلوم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ص(١٩٠).

(٢) أمينة سيد عثمان (١٩٩٠): تطوير خطة التربية العملية لطلاب قسم الجغرافيا بكلية التربية باستخدام استراتيجية تعلم البراعة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الزقازيق، السنة الخامسة، العدد الثاني عشر، ص(٢٨).

(3) Sean Vincent (2012): Op. cit., p. (22).

(4) Carrol, J. B. (1971): ***Problems of Measurement Related to the concepts of learning for Mastery***, in J. H. n lock, (E. D.) Mastery Learning Theory and Practice: New York: Holt, Rinehart Winston. Inc., p. (29).

ومن العوامل المؤثرة في الوقت المسموح به للتعلم[١]:

- استعدادات الطالب.
- قدرة الطالب اللفظية.
- نوعية التدريس التي يتلقاها في الصف.
- نوعية المساعدة التي يتلقاها خارج الصف.

ونظرًا لأن الطلاب مختلفون في مستوى المعارف السابقة وفق اختلاف نشأتهم وبيئاتهم وتاريخ التعلم السابق، فإن نوعية التعليم والوقت المتاح للتعلم سيكونان مختلفين وفقًا لخصائص كل منهم واحتياجاته.

ومما سبق نجد أن العوامل الخمسة السابقة بعضها يتعلق بصفات التلميذ الداخلية، والبعض الآخر عوامل ذات تأثير خارجي، فمن العوامل الداخلية الخاصة بالتلميذ: المثابرة، والاستعداد، والقدرة على فهم التعليم، ومن العوامل الخارجية: نوعية التدريس، والوقت المخصص للتعلم.

ويقترح كارول عدد من المكونات الأساسية للتعلم الناجح من أجل الإتقان[٢]:

١- تحديد ما يتم تعلمه، وتحريك دوافع المتعلمين وتزويدهم بمواد تعليمية تساعدهم على التعلم.

٢- توجيه تقدم المتعلمين، وتشخيص صعوباتهم، وتزويدهم بالعلاج المناسب.

٣- تقديم الثناء والتعزيز للأداء الجيد.

٤- المحافظة على معدل تعلم مرتفع للتعلم خلال فترة من الزمن.

ولقد استطاع ***(Bloom, 1968)*** تحويل نموذج كارول المدرس إلى نموذج إجرائي للتعلم حتى الإتقان يمكن استخدامه في حجرة الدراسة، والإتقان عند بلوم هو تحقيق عدد من الأهداف الكبرى سواء أكانت أهدافًا معرفية أم حركية أم انفعالية[٣].

وتأثر بلوم في نظريته بالعوامل الخمسة التي قدمها كارول إذ أشار إلى أنه إذا كان التلاميذ موزعين توزيعًا اعتداليًا بالنسبة للاستعداد وأعطى لكل التلاميذ التدريس نفسه (بدلالة كمية التدريس، وجودته، والوقت المسموح به) حينئذٍ سيكون توزيع تحصيلهم اعتداليًا، ومن ناحية

---

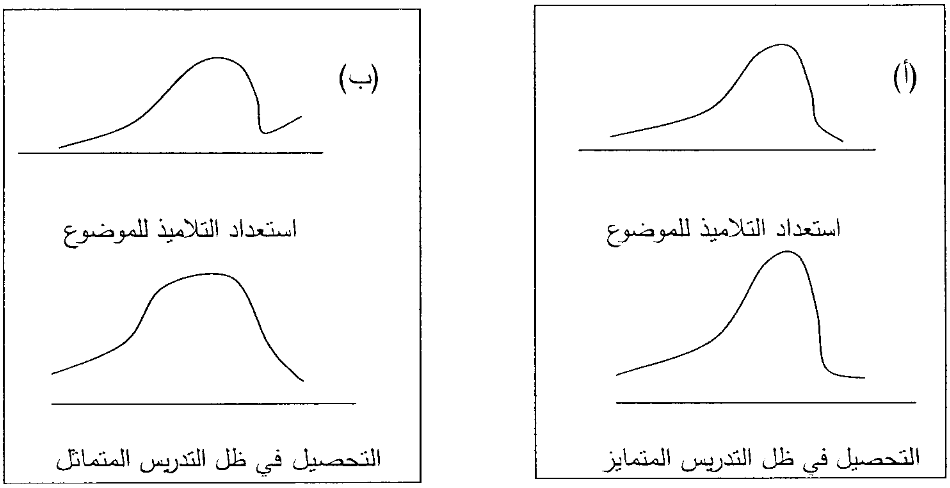
(١) مادان فوهان- رونالد (١٩٩٧): ***تفريد التعليم والتعلم***، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، الكويت والعين: مكتبة الفلاح، ص(٣٤).

(2) Robert M. Gagne (1988): ***Mastery Learning and instructional Design***, Learning systems Institute, Florida state University, pp. (107- 124).

(٣) محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٨): أثر استخدام (إجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة قطر، العدد السادس، السنة السادسة، ص(٣٠١).

أخرى إذا كان التلاميذ موزعين توزيعًا اعتداليًا بالنسبة للاستعداد، ولكن نوع وجودة التعليم والوقت المخصص للتعلم قد كان ملائمًا لخصائص وحاجات كل متعلم فإن الغالبية من التلاميذ سوف يصل تحصيلها إلى مستوى الإتقان في موضوع الدراسة[١].

ويمكن توضيح هذه الأفكار في الأشكال البيانية الآتية:



شكل (١)

رسم بياني يوضح تصور بلوم

يتضح من الشكل السابق مدى العلاقة بين التحصيل والاستعداد، بمعنى أن مدى استعداد التلاميذ وقابليتهم للموضوع تحدد سرعة تعلمهم، وأن معظم التلاميذ يمكنهم الوصول إلى مستوى الإتقان في الموضوعات المقدمة لهم إذا أتيح لهم الوقت المطلوب للتعلم، وهذا يعني أنه يجب أن يسمح للتلاميذ بالوقت الكافي لحدوث عملية التعلم، فنجد أن مدى استعداد التلاميذ للموضوع في ظل التدريس بمدخل التعلم للإتقان الذي يراعي الأمور السابق ذكرها أدى إلى ارتفاع التحصيل، بينما استعداد التلاميذ للموضوع في ظل التدريس التقليدي المتماثل لم يؤد إلى ارتفاع التحصيل إلى مستوى الإتقان.

(١) فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة (٢٠٠٠): *المناهج المعاصرة*، الأسكندرية: دار منشأة المعارف، ص(٣١٤).

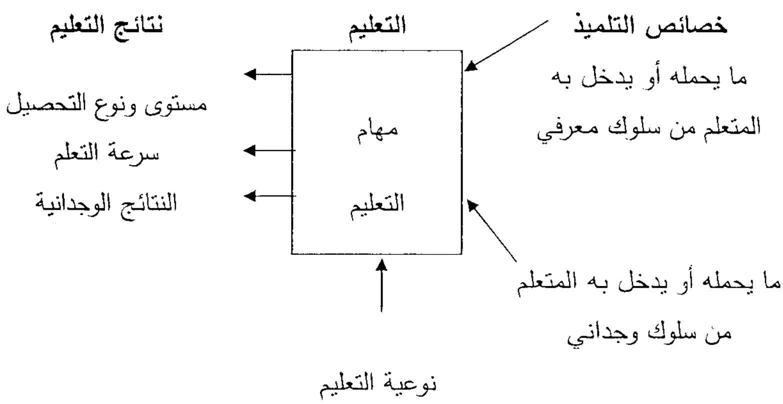
وقد حدد بلوم ثلاثة متغيرات تعتمد على بعضها بعضًا، ويرى أن هذه المتغيرات إذا ما عولجت بعناية كافية فستمكن المدارس من الاقتراب من نظام تربوي خال من العيوب تقريبًا وهذه المتغيرات الثلاثة، هي[1]:

١- المدى الذي وصل إليه المتعلم في تحصيل المتطلبات الأساسية للتعلم الذي سيقوم به.

٢- مدى دافعية المتعلم (الموجودة فعلًا أو التي يمكن الوصول إليها) للانهماك في عملية التعلم.

٣- مدى ملاءمة التعليم للمتعلم.

أي تتناول نظرية بلوم للتعلم للإتقان خصائص التلميذ والتعليم وناتج التعلم، كما في الشكل:



شكل (٢) خصائص التلميذ والتعليم وناتج التعلم

وبناءً على ما سبق فالتعلم للإتقان يقوم على فكرة أساسية مؤداها أن غالبية التلاميذ يمكنهم أن يحققوا مستويات عليا من القدرة على التعلم إذا ما عُرضت المادة التعليمية بشكل منظم ووافٍ، وأن يقدم لهم العون والمساعدة كلما واجهوا الصعوبات، وأن يتاح لهم الوقت الكافي لإحراز الإتقان، وأن يكون هناك محك واضح يقاس الإتقان على أساسه.

إذًا مدخل التعلم للإتقان عند بلوم يعبر عن خطة منهجية لتمكين التلاميذ من (٨٠%) من إتقان التعلم مع مراعاة بعض العوامل، منها: الاستعداد، وتوفير الوقت، واستخدام استراتيجيات معينة في التدريس، بالإضافة إلى المثابرة في التعلم[2].

(١) لطفي محمد فطيم، وأبو العزايم عبد المنعم الجمال (١٩٩٨): ***نظريات التعليم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية***، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص ص (٣٢٠، ٣٢١).

(٢) رمضان صالح رمضان (٢٠٠٢): ***مرجع سابق***، ص(٢٨).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مستوى الإتقان الذي يمكن أن يستخدمه المعلم يترك لتقديره الخاص (٨٠/ ٨٠/ ٨٠) (*) وذلك بناءً على الإمكانات المتاحة لديه، وذلك لأنه من المهم ضمان نجاح التلاميذ في الوصول إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، وعليه فلابد من توفير الشروط اللازمة لتهيئة بيئة التعلم حتى تضمن وصولهم إلى هذا المستوى، منها تقديم التدريس الجيد، وتقديم المساعدة، والعلاج المناسب للتلميذ في حالة وجود أية مشكلات تعوق وصوله إلى مستوى الإتقان، ويرتبط بذلك أيضًا توفير الوقت الكافي لكل تلميذ للوصول إلى المستوى المطلوب للإتقان.

ومن خلال العرض السابق حول مفهوم التعلم للإتقان وأهميته وتاريخه يمكن الوقوف على فرضيات وأسس ومكونات هذا المدخل، والذي من شأنه علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثالثًا: فرضيات التعلم للإتقان:

يقوم مدخل التعلم للإتقان على عدة فرضيات تجسد في مجملها الإطار التنظيمي لهذا المدخل، وهي[1]:

١- فترة التعلم تتفاوت وفقًا لمعدل التلميذ في التعلم، ولكن مستوى التحصيل المتوقع ثابت، وهذه الطريقة لمواءمة الفروق الفردية، تستند إلى مفهوم أن الاستعداد للتعلم يوضح معدله في التعلم أكثر مما يبين المستوى المتوقع تعلمه، وهذه النقطة تختلف اختلافًا أساسيًا عن الاعتقاد الشائع بأن التلميذ البطئ لا يستطيع أن يحقق نفس المستوى من الكفاءة والمهارة مثل زملائه في الصف.

٢- إن تعلم التلاميذ وليس التدريس يجب أن يكون محور الاهتمام الأساسي للمدرسة، الأمر الذي يتوجب تعديل التدريس، ليكون أكثر استجابة لحاجات التلاميذ ومتطلبات نموهم.

٣- معظم التلاميذ قادرون على تحقيق المهارة و الكفاءة في التعلم المطلوب إذا أتيح لهم وقت كاف للتعلم، لذا ينبغي أن نتيح خلال التعلم الظروف التي تجعل تدرج التعليم وخطوه ملائمًا لمعدل تعلم كل متعلم.

---

(١) يقصد بمعيار مستوى الإتقان (٨٠/ ٨٠/ ٨٠) توقع أن يصل ٨٠% من التلاميذ إلى تحصيل ٨٠% من الأهداف في ٨٠% من الحالات عند تقويمهم.

(١) راجع ما يلي:

- جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق (١٩٧٨): ***مرجع سابق***، ص ص (٣٢٥- ٣٢٩).
- محمد حسن المرسي (١٩٩٦): ***مرجع سابق***، ص ص(٨١- ١٠٢).
- Miller, Patricia (2011): ***Op. cit.***, pp. (43- 70).

٤- التقويم المنتظم القائم على استخدام الأدوات المناسبة هو إجراء ضروري لمدخل التعلم للإتقان، لما يتيحه من متابعة تحصيل التلاميذ وتوجيهه التوجيه الواقعي البناء.

٥- يعرف المعلم ويحدد الموضوع ويشرك المتعلمين في تعريفه للمهارات والكفاءات النوعية- العناصر السلوكية والمهارات والمفاهيم التي عليهم أن يكتسبوها، وإذا رغب المعلم أن يتعلم تلاميذه، فينبغي عليه أن يخبرهم بما يجب عليهم أن يقوموا بتعلمه بألفاظ وشروط يفهمونها ويقبلونها، ولما كانت الأهداف قد صيغت على أساس سلوكي يتطلب من التلاميذ أن يقوموا بأفعال نوعية قابلة للملاحظة، فإنه ينبغي أن يتحقق الاتفاق على هذه المتطلبات.

٦- يتنافس المتعلمون لا مع زملائهم في الصف، ولكن مع معيار أو محك، إذا سلمنا بأننا قد أخبرنا المتعلمين بالتحديد، وعلى نحو نوعي بما هو متوقع منهم، وأنهم قد قبلوا هذا التوقع فإن هدفهم يصبح التعلم وليس التنافس مع زملائهم، فهم يكافحون نحو بلوغ معيار ومستوى من المهارة، وتصحح اختباراتهم لتبين الإتقان أو عدم الإتقان.

٧- تستند الدرجات أو تقوم على أداء التلاميذ وعلى مستوى كفاءتهم فيما حققوه أو توصلوا إليه وليس على أساس المنحنى الاعتدالي، وحين يزود التلاميذ بفرض واضح وبمعيار نوعي محدد يقبلونه باعتباره قابلًا للتحقيق فإن ذلك كثيرًا ما يحسن دافعيتهم للتعلم.

٨- التعلم للإتقان صورة من صور التعلم المفرد، باعتباره نموذجًا للتعلم يتعامل مع المتعلمين داخل حجرة الدراسة على أساس فردي في إطار الجماعة، ويستخدم مداخلًا كثيرة، وسجلات توضح التقدم المستمر لكل تلميذ.

وفى ضوء فرضيات مدخل التعلم للإتقان تتضح أسسه ومسلماته التى يستند إليها.

رابعًا: مبادئ التعلم للإتقان ومسلماته:

يقوم مدخل التعلم للإتقان على مجموعة من المبادئ الأساسية، هي[١]:

١- أن كل الأفراد المتعلمين قابلون للتعلم.

٢- السعي للإفادة مما بين المتعلمين من فروق فردية، لحثهم على الوصول بمستوى اكتسابهم وتعلمهم إلى أفضل درجة ممكنة.

---

(١) راجع كل من:

- إسماعيل محمد الدرديري (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنيا، المجلد (١٣)، الجزء (٢) أبريل، ص(٢٨٨).
- علي سعد وآخران (٢٠٠٩): ***مرجع سابق***، ص(٢٢٠).

٣- يتم تحديد مستوى الفرد التعليمي قبل البدء في تعليم مهام تعليمية جديدة.
٤- تنويع أساليب وطرق ومداخل التعلم للإتقان لكي تتناسب مع ميول وقدرات واستعدادات كل تلميذ على حدة.
٥- إعطاء الوقت الكافي لكل تلميذ وبما يتوافق مع سرعته التعليمية.
٦- تعزيز قدرات التلميذ الذي وصل إلى درجة الإتقان مع تنويع الأنشطة وأساليب التقويم للتلميذ الذي لم يصل لدرجة الإتقان، وذلك للارتقاء بمستوى أدائه.
٧- لا ينتقل تلميذ من دراسة وحدة إلى دراسة وحدة جديدة إلا بعد إتقان الوحدة السابقة.
٨- التعلم دون تصحيح الأخطاء وهو السبب الرئيس لصعوبات التعلم لدى المتعلمين.
٩- وضع اختبارات تشخيصية لتقويم أداء التلميذ وتحصيله في كل وحدة دراسية. ثم اختبارات نهائية في نهاية المقرر لتحديد درجة الإتقان.

ومما سبق نستنتج أن مدخل التعلم للإتقان يستند إلى مبدأ فلسفي رئيس، وهو أن معظم المتعلمين يمكنهم تعلم مهارات القراءة والكتابة بالمستوى التحصيلي المطلوب، إذا أخذ في الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة وتوفر لهم تدريس جيد، ووقت كاف للتعلم.

ويستند التعلم الإتقاني إلى مسلمتين أساسيتين، هما:

١ - أن نتائج أي تعلم تتأثر بتاريخ المتعلم السابق ومعدلات الدافعية وهي التي تتباين من متعلم إلى آخر.
٢ - أنه من الممكن إجراء تعديلات في الخصائص الفردية للمتعلمين (المعارف السابقة والدافعية) وأيضًا نوعية التعليم المقدم من أجل تحقيق الإتقان.

ولذا نجد أن مفهوم التعلم للإتقان مستند إلى فرضية مؤداها: إذا أعطى الطلاب الوقت اللازم للتعلم ونوعية التدريس الملائمة فإن أكثر الطلاب يمكن أن يتقنوا أهداف التعلم، أي أن زمن التعلم هو مفتاح الإتقان(١). ويصبح التحدي متمثلًا في كيفية إتاحة الزمن الكافي للتعلم واستخدام طرائق واستراتيجيات تعليمية ملائمة لكل الطلاب حتى يتمكنوا من الوصول لمستوى الإتقان(٢).

ويعتمد التعلم الإتقاني على حقيقة مهمة مؤداها، أنه إذا كان التلاميذ موزعين تبعًا للتوزيع الاعتدالي بناءً على قدراتهم وكانت نوعية التعليم والزمن المسموح لهم به لاستكمال عملية التعلم حسب قدرات كل تلميذ وحاجاته، فإنه من المتوقع أن يصل معظم التلاميذ إلى درجة أو

(1) Bloom, B. S., (1981): op cit., p. (10).
(2) Levine, D. V. & Associates., (1985): ***Op. Cit.,*** P. (25).

مستوى إتقان المادة العلمية، وتصبح العلاقة بين القدرة والتحصيل قريبة من الصفر بمعنى أن العامل الرئيس والمحدد لتحصيل التلميذ ليس قدرته العقلية ولكن ما يمكن أن نوفره له من وقت يقضيه في التعلم لمادة معينة.

لذا نجد أنه إذا كرس زمن التعلم الإضافي في استخدام طرائق واستراتيجيات تعليمية فعالة تتناسب مع أسلوب تعلم الطلاب لتصحيح أخطاء تعلمهم، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة فعالية تعلمهم حتى يتمكنوا من الوصول لمستوى الإتقان.

وتأسيسًا على ما سبق سوف تتبنى الباحثة الأسس السابقة للتعلم للإتقان، مع توظيفها عند إعداد كتاب التلميذ في دراسة الوحدات الدراسية باستخدام البرنامج القائم على هذا المدخل، وكذلك توظيفها عند إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في التدريس باستخدام البرنامج القائم على التعلم للإتقان، وأيضًا لابد من مراعاة هذه الأسس عند تطبيق الإجراءات التنفيذية بهذا البرنامج، وذلك لما يتميز به التعلم للإتقان من مزايا، نوضحها فيما يلي :

خامسًا: مزايا التعلم للإتقان:

يتميز التعلم بالإتقان بعدة مزايا، هي(١):

١ – مناسبة التعلم للإتقان لأية مادة تعليمية، وفي أي مستوى دراسي.

٢ –مراعاة القدرات المختلفة للتلاميذ، أي يراعي الفروق الفردية بينهم.

٣ – تحسين تحصيل التلاميذ، بحيث يسمح لكل متعلم بالتقدم حسب معدلاته الخاصة.

٤ – كثرة التدريبات تساعد في فهم المادة التعليمية.

٥ – إعطاء الوقت الكافي لكل تلميذ، حيث إنه مصمم للوصول بجميع التلاميذ تقريبًا إلى مستوى الإتقان، وإتاحة وقت إضافي للتلاميذ الذين هم في حاجة إلى ذلك.

٦ – قيام مهام التعلم على نظام المجموعات الصغيرة.

٧ – تشخيص أخطاء التعلم للتلاميذ الذين أخفقوا في الإتقان وعليه يتم التعديل، من أجل نجاح عملية التعلم لهؤلاء التلاميذ.

---

(١) راجع ما يلي:
- نادية عبد العظيم (١٩٩٤): مرجع سابق، ص(١٦٨).
- عبد المطلب القريطي (١٩٩٦): مرجع سابق، ص(١١٩).
- فاروق صادق (١٩٩٨): مرجع سابق، ص(٢٢).
- Bloom, B. S., (1972): Op. cit., p. (205).
- Wynn, r. & Wynn, J. L. (1988): ***American Education,*** gthed, New York: Harrer & Row, Publishers, p. (262).
- Eraut, M. (1989): ***The International Encyclopedia of Educational technology***, New York: Pergamon Press, p. (423).

٨- توفير تعلم بديل لتصحيح أخطاء المتعلم التي تتحدد بالاختبارات البنائية.

٩- استخدام الكثير من الوسائل التعليمية والأنشطة المرتبطة بالأهداف، وهذا ما تحتاجه برامج تعليم المعاقين فكريًا، وذلك بسبب صعوبات في الذاكرة والانتباه والتفكير لهذه الفئة.

١٠- أن تعلم الإتقان مؤثر وفعال بوجه خاص في تعلم الأطفال المعاقين وبطئ التعلم، وغير معوق للأطفال الأكثر ذكاءً.

ومما سبق نستنتج أن: مدخل التعلم للإتقان يُعد ملائمًا لتعليم المعاقين فكريًا، لأنه يراعي الآتي:

١- تفريد التعليم وفقًا لاستعدادات التلميذ ومعدل رغبته في التعلم، واستعداده للتحصيل والإنجاز، واحتياجاته الشخصية.

٢- تسلسل المادة التعليمية وتتابعها من العينيات والمحسوسات في حياة الطفل إلى المجردات، ومن السهل إلى الصعب.

٣- تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتدعيم السلوك الإيجابي للطفل في المواقف التعليمية، والحياة المدرسية بمختلف الوسائل اللفظية والمادية المشجعة على تثبيت هذه الاستجابات.

٤- إثراء البيئة التعليمية والمثيرات وتنويع النشاطات المثيرة لاهتمام الطفل.

٥- التكرار مفيد للمعاق فكريًا بشرط تكرار الهدف تكرارًا وظيفيًا، وليس تكرارًا شكليًا فقط.

٦- إعطاء المعلم الحرية في اختيار طرق التدريس التي تتناسب مع التلاميذ.

٧- توضيح الصعوبات التي تواجه التلميذ في كل مرحلة من مراحل التدريس.

٨- أنه مناسب للمجموعات التعليمية صغيرة العدد.

٩- إمكانية توفير الإمكانيات المادية المطلوبة لتطبيقه في مدارس التربية الفكرية.

١٠- ملاءمة مدخل التعلم للإتقان للمراحل الدراسية المختلفة.

وبناءً على ذلك نستنتج أن مدخل التعلم للإتقان من الأهمية التي تستوجب أن يخصص للتدريب على إجراءاته الوقت الكافي، وأن يبذل أقصى جهد من أجل إنجاح هذه الإجراءات تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، فالتدريب الذي يوفره التعلم للإتقان سيكون مؤشرًا على نجاح المتعلم في القراءة والكتابة.

وبعد العرض لنشأة وتاريخ مدخل التعلم للإتقان، ومفهومه، وفرضياته، ومبادئه ومسلماته، ومزاياه، كان من الأهمية بمكان عرض الاستراتيجيات التى يتضمنها مدخل التعلم للإتقان، والتى يمكن توظيفها فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية كما يلي :

سادسًا: طرائق واستراتيجيات التعلم للإتقان:

باستقراء الباحثة للأدبيات التربوية التي تناولت مدخل التعلم للإتقان، تبين أن هذا المدخل يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية، هي:

١- تحليل المهمة:

يرى (**محسن عبد القادر،١٩٩٥، ٣٦**) أن تحليل المهمة يعتمد على أسلوب تفصيلي شامل يستخدم لتحديد وتصنيف وتحليل الجوانب الرئيسة للعمل أو المهمة، وصياغتها وترتيبها بطريقة تصلح لتنفيذه[1].

كما يرى (**جمال الخطيب، ومنى الحديدي، ١٩٩٤، ٦٣-٦٤**) أنه نموذج يعتمد على تحليل أنماط الاستجابة الظاهرة غير المناسبة، ولا يهتم بدراسة ما يفترض أنه عمليات داخلية مسئولة عن الأداء الظاهر[2].

*** مكونات المهمة:**

تتكون المهمة في مجال التدريس من مجموعة من العناصر تتمثل في[3]:

- أهداف تصف سلوك المتعلم المتوقع.
- بيانات المدخلات والمعلومات التي يكتسبها المتعلم.
- أنشطة تحدد ما سيفعله المتعلمون مع المعلومات والبيانات.
- أدوار المعلمين التي تقوم على الاستفادة من استراتيجيات التعلم المختلفة.
- أدوار المتعلمين التي تتحدد بناء على المهام المتوقع منهم إنجازها.
- ظروف المكان والزمان التي تشير إلى تنظيمات الفصل في أثناء أداء المهمة، وتشمل:
  - الطريقة: التي يؤدي بها المتعلم المهمة في صورة فردية أو في مجموعات صغيرة.
  - البيئة: التي يحدث فيها التعلم بالفعل سواء داخل الفصل أو خارجه.

كما يسمح أسلوب تحليل المهمة للمعلم أن يحدد تحديدًا دقيقًا الخطوة التي تصح لأن يبدأ منها المتعلم، ويسمح للمعلم بمعرفة أسباب فشل الطالب في حالة فشله في التعلم، كما يعمل على تفريد التعليم حسب مستوى المتعلم مما يعمل على تسهيل التدريس عن طريق معرفة مستوى

---

(١) محسن مصطفى عبد القادر (١٩٩٥): أثر استخدام مدخل تحليل المهمة في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وبعض المفاهيم العلمية لدى بعض تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد الحادي عشر يناير، ص ص (٣١-٥٥).

(٢) جمال الخطيب، ومنى الحديدي (١٩٩٤): **مرجع سابق**، ص ص (٦٣-٦٤).

(٣) سحر عبده محمد (٢٠٠١): "فعالية استخدام تحليل المهمة وخرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الهندسية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي" ، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ص ص(٥٩- ٦٠).

المتعلم، وبدء التدريس بالمهارة التي تقابل مستواه، كذلك تسجيل مدى التقدم في الأداء بموضوعية ، وكذلك عملية إعادة تطبيق البرنامج التعليمي(١).

ويتميز أسلوب تحليل المهمة بأنه يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين عمومًا والمعاقين فكريًا القابلين للتعلم على وجه الخصوص، حيث يتيح لكل تلميذ معاق أن يسير في تعلم المهمة أو المهارة وفق سرعته الخاصة، مما يساعد في تنمية مهارات كل منهم(٢).

*** خطوات تحليل المهمة:**

تتحدد خطوات استخدام تحليل المهمة في عملية التدريس كما يلي(٣):

- تحديد الأهداف التعليمية.
- تحديد ووصف المهمة الأساسية التي يجب على المتعلم أن يؤديها.
- تحديد نوع المعرفة التي تميز المهمة، وتحديد المهارات الفرعية، وترتيبها من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا.
- تحديد المهارات الفرعية التي يستطيع أن يؤديها التلميذ.
- تسلسل الأولويات والمهام.
- بدء عملية التدريس بالمهارة الفرعية الأكثر سهولة بالنسبة للتلميذ. ويتم ذلك بطريقة تتابعية مع بقية المهارات التي لم يتعلمها التلميذ.
- بناء تقييمات الأداء والتقييم.
- يتدخل المعلم عند الضرورة ، ثم يؤدى التلميذ المهمة باستقلال.
- إعادة تقديم أى خطوة من الخطوات السابقة إذا احتاج التلميذ لذلك.

ويوضح (Judy l,M., 2012, 68) (٤) أن تحليل المهمة يساعد المتعلمين في تعلم المهارات، حيث إن تحليل المهارة إلى عناصرها الأساسية يؤدي إلى سهولة تعلمها، وفي نفس الوقت يقلل الزمن المستغرق في تعلمها.

---

(١) عبد القادر محمد (٢٠٠١): " فعالية برنامج في الرياضيات في ضوء نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تنمية مهارات الرياضيات لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ص(١١١).

(٢) عطيات محمد يس (١٩٩٧): " تقويم مناهج التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء متطلبات التربية الصحية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ص(٣٦).

(3) Kathleen G. et.al.,(2011): **Integrating Technology in nursing Education**, Jones and Bartlett Publishers, LLC,P. (119-120).

(4) Judy L. Paris, M.,(2010): **Praxis 2 Education of Exceptional Students**, Wiley, Hoboken. NJ, Canada, P.(68).).

لذا نجد أن تحليل المهمة يعالج تشتت الانتباه الذي يعاني منه التلميذ المعاق فكريًا عند تعلم المهام المعقدة، ويحافظ على الانتباه الموجه نحو المهمة، ويزيد من مدة الانتباه تدريجيًا لتعلم المهام الفرعية المؤدية إلى تعلم المهمة الأساسية ، بالإضافة إلى انتقال الانتباه من مهمة فرعية إلى مهمة فرعية أخرى عند أدائها بشكل صحيح.

ومن ثم يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية في البرنامج التربوى المقدم للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، والتى تتمثل فى ضرورة أن يتم:

* تقسيم الدروس عند التدريس إلى مهمات صغيرة، وأنشطة تعليمية قصيرة، بحيث تتناسب مع قدرات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
* تقديم الخبرات والأنشطة اللغوية بطريقة متسلسلة ومتناسقة، ومكملة لبعضها البعض.
* التأكد من إتقان هؤلاء التلاميذ للدرس الحالي قبل الانتقال إلى الدرس الذى يليه.

٢- التعلم بالنمذجة:

تعرف " **النمذجة** " بأنها أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم يشجع التلميذ على محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضحه المعلم مثالاً يحتذي به.

وهناك عدة أنواع من " النمذجة " [1] ، هى:

١-النمذجة الحية أو الاقتداء: Live Modeling

وهى تعنى أن يقوم النموذج بتأديه السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات.

مثال: أن يقوم الطفل بتقليد معلمه في نطق أصوات الحروف والكلمات بطريقة صحيحة.

٢-النمذجة المصورة: Filmed Modeling

يقصد بها قيام الفرد المراد تعديل سلوكه بتقليد سلوك نموذج مصور .

مثال: أن يقوم الطفل بمحاكاة فيديو مصور يتضمن التعبير عن مواقف حياتية باستخدام جمل صحيحة.

---

(1) راجع ما يلي:

- جمال الخطيب (١٩٩٠) : **تعديل السلوك القوانين والإجراءات** ، ط٢ ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع، ص (٢٠٢).
- علاء الدين كفافى (١٩٩٩) : **الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى "المنظور النسقى الاتصالى"** ، القاهرة : دار الفكر العربى، ص (٢٨٨) .

٣- النمذجة بالمشاركة: Participant Modeling

فى هذا النوع من النمذجة يقوم النموذج بمساعدة الفرد المتعلم على تأدية السلوك إلى أن يستطيع الفرد المتعلم أن يؤدى هذا السلوك بمفرده أو بالمشاركة مع الآخرين فى القيام بأعمال أو نشاطات قد لا يقتنع الفرد بالقيام بها.

مثال: أن يقوم الطفل بتطبيق المهارات اللغوية في موقف حياتي بالتعاون مع أقرانه.

بينما أضاف فاروق الروسان[(١)] أنواع أخرى للتعلم بالنموذج، هى كالتالي:

١ - النمذجة المقصودة:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج عن رغبة وتصميم مسبقين وذلك بهدف اكتساب أنوا ع جديدة من السلوك.

٢ - النمذجة الفردية:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج الفردي حيث تقوم العلاقة هنا بين المقلد والنموذج على أسس فردية.

٣ - النمذجة الجماعية:

ويقصد بها تقليد سلوك النموذج من قبل مجموعة كبيرة من الناس.

**** معايير استخدام التعلم بالنموذج:**

يتوقف نجاح التعلم بالنموذج " فى إكساب الطفل السلوك المرغوب على توافر عدة معايير، هي:

- إثارة انتباه الطفل لملاحظة النموذج المعروض.
- شرح الخطوات السلوكية للنموذج.
- تأدية النموذج فى مواقف فعلية لجذب اهتمام الطفل وحثه على متابعتها وتقليدها.

***** خطوات استراتيجية النمذجة:**

يقترح كل من (ولن وفيلبس Wilen & Phillips, 1995)[(٢)] الخطوات الإجرائية لاستراتيجية النمذجة في الآتي:

---

(١) فاروق الروسان (٢٠٠١) : **مرجع سابق**، ص ص (١٢٦- ١٢٧).

(2) Wilen , W. W . & Phillips , J . A . (1995):"Teaching Cnitical thinking :A Metacognitive Approach " . Social Education , Vol (59) , No . (3) , Mar 1995 . (www. ERIC Document EJ502 217).

١ – **تقديم المهارة:** ويتم تقديم المهارة بواسطة المعلم أو من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم، وتتضمن تعريفًا للمهارة وأهميتها وعملية التفكير المتضمنة فيها وتوضيحًا لها بأمثلة ، مع عرض لبعض الأخطاء التي يتوقع وقوع التلاميذ فيها، وأسبابها، وكيفية التغلب عليها.

٢ – **النمذجة بواسطة المعلم:** حيث يقدم المعلم نموذجًا للعمليات العقلية المتضمنة في المهارة، فالمعلم يتظاهر أن يفكر بصوت مرتفع أمام التلاميذ، موضحًا كيف تستخدم المهارة وهو يحل مشكلة معينة أمام التلاميذ، ويعبر لفظيًا عما يدور برأسه.

٣ – **النمذجة بواسطة التلميذ:** يقوم كل تلميذ بنمذجة المهارة مثلما فعل المعلم، والمعلم يتأكد من فهم التلاميذ لعملية التفكير بأن يطلب منهم أن يوضحوا كيف توصلوا إلى الحل، وبناء على ما يقولون يزودهم المعلم بتوضيحات إضافية تساعدهم على التفكير.

وفي هذه الخطوة– النمذجة بواسطة التلميذ– يقوم التلميذ بتطبيق عملية النمذجة ، إذ إنه من المهم إعطاء التلاميذ فرصة كافية لأداء المهام تحت توجيه وإشراف من المعلم، أى أن عملية النمذجة تتطلب إعطاء وقت كاف للتلاميذ للأداء المصحوب بتغذية راجعة من المعلم، وذلك لتصحيح أخطاء التلاميذ، وإذا وجد المعلم مشكلة في قيام التلاميذ بنمذجة المهمة فيمكنه الرجوع بهم إلى الخلف ، حتى لو تطلب ذلك العودة إلى الخطوة الأولى.

ولكي يستخدم المعلم هذه الطريقة –بفاعلية– في تعليم اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا، فإنه ينبغي عليه مراعاة الاعتبارات التالية[1]:

١ – يجب أن يجذب المعلم انتباه تلاميذه قبل عرض النموذج.

٢ – أن يكون النموذج المعروض بسيطًا، بحيث يسهل على هؤلاء التلاميذ تقليده.

٣ – أن يستخدم المعلم تعليمات بسيطة، وسهلة الفهم، في أثناء تقليد التلميذ المعاق فكريًا للسلوك المنمذج.

٤ – أن يكرر المعلم النموذج عدة مرات؛ حتى يتمكن التلميذ من تعرُّف جميع جوانب المادة التعليمية المنمذجة، ليقلدها بطريقة صحيحة.

ومن ثم يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية فى إعداد البرنامج التربوى المقترح فى الدراسة الحالية، والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتى تتمثل فى ضرورة أن يتم :

* توفير خبرات حقيقية أو بديلة، مثل : النماذج التى تساعد على نقل الواقع اللغوى، وتقريبه إلى أذهان هؤلاء التلاميذ.

---

(١) وحيد حافظ (٢٠٠١): **مرجع سابق**، ص(١٠٧).

* إتاحة الفرصة أمام هؤلاء التلاميذ للمشاركة فى تخطيط الأنشطة اللغوية، ومحاكاة ما يقوم به المعلم.
* تقديم الخبرات والأنشطة التعليمية ذات المعنى والوظيفية فى حياة هؤلاء التلاميذ.
* تقديم أنشطة تعليمية جذابة وممتعة، حتى تلفت انتباه هؤلاء التلاميذ لفترة طويلة.

٣- التعليم الفردي:

التعليم الفردي هو ذلك النوع من التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حده ويتخذ صورًا متعددة ، منها(١):

-أن يكون للتلميذ الحرية أن يتقدم في دراسته بالسرعة التي تناسبه على الرغم من تقديم المنهج نفسه طريقة التدريس نفسها لجميع التلاميذ.

-أن يسمح للتلاميذ أن يسعى كل منهم إلى تحقيق أهداف تعليمية خاصة به تتفق مع قدراته وميوله وحاجاته وطموحاته.

-أن يدرس جميع التلاميذ نفس المنهج بسرعتهم الخاصة على أن يسمح لهم أن يختاروا عددا من الأنشطة التعليمية التي يحويها المنهج تتفق وقدراتهم وميولهم.

وفي التعليم الفردي ينبغي أن يكون المعلم على دراية بأفضل الأساليب التي يتعلم بها كل فرد ، ومن ثم يحاول ان يكون مجموعات في ضوء أساليب تعلم أفراد المجموعة ، ومن ثم يطوع استراتيجيات لأساليب تعلم الطلاب حتى يسهم في تيسير تعلمهم وفي جميع الأحوال يزرع المعلم الثقة في الطالب حتى يسهم في تيسير تعلمهم ، وفي جميع الأحوال يزرع المعلم الثقة في الطالب بأنه قادر على التعلم(٢).

كما أنه طريقة لإدارة عملية التعليم بحيث يندمج التلاميذ في مهام تعليمية تتناسب مع حاجاتهم ومستوياتهم وخلفياتهم المعرفية(٣).

والتعليم الفردي يعني تنفيذ التدريس بأسلوب يراعي الحاجات الخاصة للمتعلم، ولكنه لا يعني قيام المعلم بتدريس طالب واحد في الوقت الواحد. فالشيء المهم هو أن يتم تحديد الأهداف التعليمية للطالب بناء على تقييم موضوعي لمواطن الضعف والقوة لديه وأن يتم تكييف سرعة التدريس وأساليبه على ضوء مستوى أدائه الراهن. أما الأوضاع التي ينفذ فيهاهذا التعليم فهي متنوعة وتشمل: العمل الفردي المستقل، والعمل ضمن مجموعات صغيرة أومجموعات

(١) إحسان شعراوي (١٩٩٤): **أساليب التعليم الفردي** ، طنطا: مطبعة أبو العينين، ص (٢٢) .

(٢) وليد عبيد (٢٠٠٩): **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، الأردن : دار المسيرة ، ص (١٩٧) .

(٣) عادل سرايا (٢٠٠٧): **تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار** ، الأردن : دار وائل للنشر والتوزيع ،ص (٢٩) .

كبيرة. ويتحدد الوضع التعليمي بناء على طبيعة المهمة التعليمية ومستوى تطور مهارات الطالب.[١]

*** خصائص التعليم الفردي :**

للتعليم الفردي خصائص متعددة ، تتمثل في أنه يركز على[٢]:

١- التنوع والاختلاف أكثر ما يركز على التوحيد أو التنميط .

٢- مصادر عديدة ومتنوعة للمعرفة أكثر من مجرد التركيز على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة .

٣- العملية التعليمية وتتابعات الأنشطة التعليمية أكثر من التركيز على المحتوى التعليمي نفسه.

٤- الحرية التعليمية وتقدير ظروف كل متعلم .

**** ملامح التعليم الفردى [٣] :***

١. تحديد معدل الأداء الشخصى :

من المعروف أن تحصيل الطلاب فى الفصل المدرسى لايتم بمعدل واحد فهناك الفروق الفرديه، وهناك القدرات التى تظهر طبقا للظروف المحيطة بالمتعلم، والتعلم الفردى يسمح لكل المستويات التعلم كل حسب قدرته وظروفه، وذلك دون الإخلال بفرصة الجميع فى التعلم .

٢. الاستناد إلى نظرية التعلم لدرجة الإتقان :

إن هذه النظريه هى أساس نظام التعلم الفردى وهى لا تسمح بأن يقل مستوى الأداء فى كل مهارة عن ٨٠٪ وفشل المتعلم فى الوصول لهذا المستوى يعنى أنه يحتاج إلى إعادة تعلمه حتى يرتفع مستواه لدرجة الإتقان المطلوبة لأداء المهارة .

٣. التحديد الواضح للأهداف الرئيسة :

يعد تحديد الأهداف من الأشياء الرئيسة المهمة فى نظام التعلم الفردى حيث يضئ الطريق للمتعلم لتوضيح الغرض من تعلمه وإحاطته بما هو مطلوب إنجازه، وكذلك مستوى الأداء والإنجاز

٤. تقييم المدخلات السلوكية :

إن تقييم المدخلات السلوكية لكل متعلم على حده، يفيد فى تحديد الأهداف التعليمية،

---

(١) جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٤). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

(٢) عادل سرايا (٢٠٠٧): **مرجع سابق** ، ص (٣٠).

(٣) راجع ما يلي:

- نادية عبد العظيم (١٩٩٤): **مرجع سابق**، ص ص(١٣٨- ١٤٠).
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠): **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص ص(٢٤٥- ٢٤٦).

ويتم ذلك بغرض التأكد من أن المتعلم لديه الحد الأدنى من المعلومات أو المهارات اللازمة لدراسة الوحدة التعليمية.

٥. إعداد المحتوى العلمى :

هذه العملية تعد من أكثر الخطوات أهمية فى إعداد برنامج التعلم الفردى، حيث إن ذلك يتم بناء على قدرات كل متعلم على حده وميوله ورغباته وخبراته السابقة .

٦. اختيار المتعلم للأهداف :

نظام التعليم الفردى يعطى للمتعلم قدرًا من الحرية فى اختيار الأهداف التى تناسب قدراته وميوله وطموحاته.

٧. الاستجابة الإيجابية للمؤثرات :

إن المتعلم يستجيب للمؤثرات التى يتعرض لها حتى يؤتى التعلم ثماره، ولابد أن تكون الاستجابة لهذه المؤثرات إيجابية أى أن التعلم يتم حسب الخطة الموضوعة .

٨. عمل الترتيبات المنتظمة لتقييم أداء المتعلم، وذلك بمتابعة سلوك محدد بدقة .

٩. إعطاء المتعلم تغذية راجعة عن الفترات متتابعة حتى يستطيع تقييم أداءه .

١٠. اعطاء المتعلم تغذية راجعه فورية نتيجة أداء معين .

١١. إعداد الترتيبات الخاصة بإنجازات المتعلم .

١٢. استخدام نظام المجموعات الصغيرة فى التغلب على المشكلات التى تقابل المتعلم ، وفى عمليات الاختبار .

١٣. تحسين المظاهر الشخصية الاجتماعية للعملية التعليمية .

١٤. تقديم المادة التعليمية بحيث تسمح للمتعلم بأن يعيد دراستها بقدر ما يستطيع أن يجتاز الاختبار المقنن لذلك .

** **فوائد التعليم الفردي :**

يتمتع التعليم الفردي بالعديد من المميزات لجعل عملية التعليم عملية تتسم بالمتعة للمتعلمين وتزيد من دوافعهم وتشويقهم لها، ومن هذه الفوائد هي : (١)

١- زيادة التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية .

٢- زيادة تعمق المتعلم لدراسة الموضوع العلمي .

٣- تحمل المتعلم المسؤولية تعلمه .

٤- نمو الرضا الشخصي والذاتي للمتعلم .

٥- تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

---

(1) عادل سرايا (٢٠٠٧): **مرجع سابق** ، ص (٣٩).

٦- تقليل نسبة التسرب في التعليم .

ويعد التعلم الفردي من الأساليب المناسبة لتعليم تلاميذ الإعداد المهني القراءة والكتابة، وذلك لأن تعليم المعاقين فكريًا يعتمد على مبدأ تفريد التعلم نظراً لأن لكل فرد منهم خصائصه واحتياجاته وقدراته التي يتفرد بها عن الآخرين، حيث تقدم لهم المهارات اللغوية تبعاً لهذه القدرات ووفقاً لأساليب ووسائل تعليمية مناسبة، لذلك كانت أكثر الاستراتيجيات التعليمية فاعلية هي القائمة على التعليم الفردي، وذلك لأنه:

١- يعتمد بدرجة كبيرة على التقويم المستمر للتلاميذ في أثناء التطبيق، فهو يمثل عنصراً أساسياً فيهما، ويستخدم لذلك الاختبارات التشخيصية التي تساعد على تحديد الصعوبات التي تواجه كل تلميذ ومعالجتها أولاً بأول.

٢- تقسم فيه المادة العلمية إلى وحدات صغيرة تستغرق في دراستها أسبوعاً أو أسبوعين، ولا ينتقل التلميذ من دراسة إحداها إلى دراسة الأخرى إلا بعد التأكد من تحقيقه لأهدافها، وذلك حتى لا تتراكم صعوبات التعلم عند التلميذ.

٣- يعتمد على التغذية الراجعة المستمرة والفورية بعد تطبيق الاختبارات التشخيصية على التلاميذ.

٤- يتطلب استخدامه توفير صور مختلفة من المواد التعليمية والتي تستخدم كبدائل يختار منها ما يقدم للتلميذ في مرحلة العلاج في حالة عدم تحقيقه لأي هدف من أهداف التعلم، وذلك بما يتفق وميوله ونمطه في التعلم.

ومن ثم يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية فى البرنامج المقترح فى الدراسة الحالية والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتى تتمثل فى ضرورة أن يتم:

* مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ، في أثناء تدريس القراءة والكتابة لهم.

* توفير سبل النجاح المتدرج لهؤلاء التلاميذ، وذلك عن طريق قيامهم بسلسلة من الأعمال القصيرة المتدرجة حتى يصلوا إلى النجاح، ومن ثم إلى الإتقان.

* إتاحة الفرصة لكل تلميذ، للتقدم فى دراسة المنهج، وفقاً لقدراته الخاصة.

* إمداد التلاميذ الضعاف بالتغذية الراجعة الفورية، وتحديد أساليب العلاج المناسبة لعلاج الصعوبات اللغوية التى تواجههم.

٤- الألعاب اللغوية:

يقصد بالألعاب اللغوية – هنا – أنها نشاط موجه يقوم به التلاميذ المعاقين فكريًا فرديًا وجماعيًا وفق قواعد متفق عليها، ويمتاز هذا النشاط بالسرعة، والحركة، والتنافس، ويهدف إلى الاستمتاع، وفهم المعلومات، واكتساب المهارات اللغوية[١].

وتسهم الألعاب اللغوية بدور كبير في تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكريًا، حيث أثبتت بعض الدراسات[٢] أن استخدام الألعاب اللغوية في المواقف التدريسية، ينمي المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

ولم يكن تأثير الألعاب، في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ – وليد الصدفة، بل يرجع إلى ما تمتاز به هذه الألعاب اللغوية من سمات تجعلها فعالة في تعليم المهارات اللغوية لهؤلاء التلاميذ، ولعل من أهم هذه المميزات، ما يلي:

- إن الألعاب اللغوية مسلية وجذابة، وبالتالي فهي تخفف من رتابة الدروس اللغوية وجفائها، وتذلل صعابها.
- إنها تحسن من الأداء اللغوي للتلاميذ المعاقين فكريًا، وتزيد من ثروتهم اللغوية، وتمكنهم من مهارات اللغة.
- إنها تساعد على تمثيل الواقع، ونقله في موقف تعليمي، له أهدافه ونشاطاته، وأساليب تقويمه.
- إنها وسيلة جيدة لتحطيم روتين حجرة الدراسة، وتوفير الراحة والمتعة في تعليم اللغة.
- إنها توفر عنصر المنافسة في أثناء الدرس، مما يكون له أكبر الأثر في تعلم مهارات اللغة.
- إنها توفر فرصًا متنوعة لتقديم المفردات اللغوية الجديدة في محتويات قابلة للتذكر.
- إنها تساعد في علاج ما يعانيه من الخجل والانطواء والعزلة، وتدفعهم لأن يصبحوا مشاركين إيجابيين، وقادرين على التفاعل مع الآخرين.

وإذا أراد المعلم أن يصمم ألعابًا لغوية لاستخدامها في تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكريًا – فعليه الالتزام بالخطوات التالية[٣]:

<u>١- تحديد المفهوم الرئيسي</u>، أو العملية التي يود المعلم التركيز عليها:

ويتم ذلك في ضوء دراسة الأهداف الخاصة بالمادة العلمية ومحتواها.

---

(١) مصطفى إسماعيل موسى، ومحسن محمود (١٩٩٣): أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة المنيا، العدد السابق، ص(٩٦).

(2) Mical E. Maes (1995): The use of story telling incross- Age peer tutoring of Reading with Regulal and Educable Mentelly Retarded Tutees", ***Dissertation Abstracts International***, Vol. (55), No. (7), Jan, p. (820).

(٣) أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد (١٩٩٥): ***التدريس الفعّال***، ط٣، القاهرة: عالم الكتب، ص ص(٩٥- ٩٨).

٢- تحديد مجال اللعبة ومحتواها:

وهنا يقوم المعلم بتحديد الحيز المكاني أو الزماني الذي يريد تمثله، أو نقله من سياقه الطبعي في الحياة، إلى الموقف التعليمي، وينبغي على المعلم - هنا- أن يحدد- بوضوح- الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من وراء إجراء هذه اللعبة، وطبقًا لهذه الأهداف، يقوم المعلم بصياغة محتوى اللعبة.

٣- تحديد طبيعة اللعبة:

ويقصد بذلك تحديد ما تحتاجه اللعبة من تجهيزات معينة، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بدراسة الإمكانات المتاحة لتصميم اللعبة.

٤- تحديد المشاركين في اللعبة:

ويتم هذا الأمر، من خلال فهم المعلم لطبيعة اللعبة، وأبعادها، والأدوار اللازمة لتنفيذها، وتجدر الإشارة هنا إلى أهمية مراعاة ملاءمة الأدوار التي يتولاها التلاميذ لاهتماماتهم وقدراتهم.

٥- تحديد عملية التفاعل في اللعبة:

ويقصد بذلك، أن يقوم المعلم بتحديد مسارات عملية التفاعل بين التلاميذ المشاركين، مما يعني تحديد النقاط الأساسية التي ستتم مناقشتها، وتعتمد هذه العملية - بالدرجة الأولى - على مجال اللعبة، والمادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، والأهداف التي صممت اللعبة لتحقيقها.

٦- ترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية:

حيث يتم نقل الواقع، إلى الفصل، وهنا تكمن الصعوبة الرئيسية في بناء اللغة، فالواقع لا يمكن تمثيله بكل ما فيه من تفصيلات دقيقة، ولكن يتم نقل هذا الواقع بعد تجريده، أي الاقتصار على الخصائص الرئيسية التي تُكوِّن الصورة العامة لهذا الواقع.

٧- صياغة قواعد اللعبة:

وفي هذه الخطوة، يحدد المعلم مجموعة القواعد التي سيسير عليها تنفيذ اللعبة، ويرسم الحدود التي سيلتزم بها المشاركون، ويتم ذلك كله، في ضوء محتوى المادة، وطبيعة الخبرة التعليمية التي يود أن يمر بها التلميذ المعاق فكريًا.

٨- صياغة دليل اللعبة:

فلكل لعبة لغوية دليل تُوضَّح فيه التعليمات الخاصة باللعبة، وكيفية تنفيذها، ولا بد أن يُراعى في هذا الدليل أن يحتوي على قائمة المواد التعليمية اللازمة لممارسة اللعبة، من أفلام، وصور، ولوحات وجداول، مع توضيح وقت وكيفية استخدام كُلٍّ في موضعه.

ولكي يتم استخدام الألعاب اللغوية – بصورة فعالة– في تدريس المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكريًا، فإنه ينبغي أن يقوم المعلم بعدد من الأدوار لتنفيذ هذه الألعاب بالصورة المرجوة، وتتمثل هذه الأدوار فيما يلي(1):

- شرح اللعبة للتلاميذ المعاقين فكريًا، وبيان فكرتها وأهدافها، وتوضيح كيفية إجرائها، وما الذي سيفعله كل تلميذ في أثناء تنفيذ اللعبة.
- في أثناء تنفيذ اللعبة، يقوم المعلم بدور المرشد الموجه، والمنظم للموقف التعليمي بكافة أبعاده، على أن تكون تعليماته مختصرة وواضحة، بحيث يفهمها هؤلاء التلاميذ بسهولة.
- كتابة العناصر الأساسية في اللعبة، على السبورة.
- مساعدة التلاميذ على عدم الخروج عن قواعد اللعبة.
- السؤال بين آنٍ وآخر، عن جوهر اللعبة، والهدف منها، فهذا يعين هؤلاء التلاميذ على التركيز في اللعبة.
- التنويع فى استخدام الألعاب اللغوية، ولا يسير فيها على وتيرة واحدة.
- الربط بين الألعاب اللغوية التي يصممها، وبيئة هؤلاء التلاميذ.
- تقويم الألعاب اللغوية التي تم تنفيذها، وتحديد مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها.

ومن ثم يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية فى البرنامج التربوى المقترح فى الدراسة الحالية، والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارسة التربية الفكرية، والتى تتمثل فى ضرورة :

- توفير خبرات حقيقية أو بديلة، مثل : النماذج، والألعاب اللوية التى تساعد على نقل الواقع اللغوية، وتقريبه إلى أذهان هؤلاء التلاميذ.
- استخدام الألعاب اللغوية، والنماذج المسموعة والمرئية –فى تدريس القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ.
- أن تكون الألعاب التعليمية المستخدمة مرتبطة ببيئة هؤلاء التلاميذ، وذات معنى ووظيفة فى حياتهم.

٥- استراتيجية الحوار والمناقشة:

تُعرف استراتيجية الحوار والمناقشة بأنها حوار شفهي بين المعلم والمتعلم، يكون فيه للمتعلم دور إيجابي في جو غير مختلق تحت إشراف المعلم، ويرمي إلى تحقيق أهداف لا يمكن تحقيقها من دون مشاركة المتعلم، فالمناقشة في التدريس تتأسس على مبدأ التفاعل بين المعلم

---

(1) Edward & et al., (1989): Op. Cit., p. (79).

والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة ومناقشتها، وتحليلها، وتفسيرها وتقويمها، وقد يكون المعلم موجها ومشرفاً، ومديراً للنقاش، ويكون المتعلم مناقشاً ومحاوراً.

وتعد استراتيجية المناقشة أساسًا لمعظم طرق التدريس الحديثة، فهي تهتم بجوانب التواصل اللغوي بين المعلم والتلميذ، ولهذه الاستراتيجية أهمية في توطيد التواصل مع التلاميذ، مما يساعد على حل كثير من المشكلات اللغوية التي تعترض التلاميذ المعاقين فكريًا، كالتلعثم واللجلجة، أو التأتأة؛ وذلك لأن التلميذ يناقش، ويحاور بحرية مع المعلم، ومع زملائه الآخرين[١].

وتتميز استراتيجية الحوار والنقاش بعدة مميزات، هي[٢]:

- تساعد التلميذ المعاق فكريًا على حرية التحدث بما يجول في نفسه، والتعبير عن آرائه.
- تساعد على حل مشكلة الخجل والانطواء لدى بعض التلاميذ.
- تساعد على الحماس وحب المشاركة الفعالة.
- تعلم التلاميذ حسن الإصغاء والانتباه.
- تنمي مهارات الاتصال والتواصل.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية سوف تعتمد في تقديم الأنشطة والتدريبات للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني- على بعض الأسس التي تساعد على الحوار والمناقشة، تتمثل في الآتي:

- تشجيع كافة التلاميذ على المشاركة في الحوار والنقاش بالاستماع إلى كل تلميذ.
- أن يركز المعلم على الحوار والنقاش في إطار موضوع الخبرة حتى لا يتشتت التلاميذ، وبالتالي لا تتحقق أهداف الخبرة.
- أن تكون لغة الحوار والنقاش في مستوى خبرات التلاميذ.
- أن يكون الحوار والنقاش ببطء وتأن، حتى نساعد التلاميذ المعاقين فكريًا على المشاركة في الحوار وإبعاد التوتر.

٦- استراتيجية التعليم المبرمج:

يستند التعليم المبرمج على مبدأ الاستجابة والتعزيز، حيث يتم تقسيم المادة التعليمية إلى سلسلة من الخطوات الصغيرة والمرتبة ترتيبًا منطقيًا، ثم تقديمها للطفل في خطوات متتابعة ومتدرجة من السهل إلى الصعب، وتعتمد طريقة التعليم المبرمج على تقسيم المهمة المراد تعلمها

---

(١) عدنان ناصر الحازمي (٢٠١٠): ***مرجع سابق***، ص(١١٤).

(٢) عدنان ناصر الحازمي (٢٠٠٧): ***مرجع سابق***، ص(١٨٧).

إلى مجموعة من الخطوات المرتبة ترتيبًا منطقيًا متسلسلًا، والتي تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وتعرض المهمة على الطفل إما على شكل مادة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، وينتقل الطفل في تعلمه من خطوة إلى أخرى انتقالًا تدريجيًا اعتمادًا على سرعته في التعلم، ويعطى الطفل في نهايتها تغذية راجعة حول صحة استجاباته[١].

والتغذية الراجعة لها أهمية عظيمة في عملية التعلم، ولا سيما في المواقف الصفية، وأهميتها هذه تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل، حيث تتضمن التغذية الراجعة تقديم معلومات للطفل توضح له الأثر الذي ينجم عن سلوكه، وهذه المعلومات توجه السلوك الحالي والمستقبلي للطفل.

ويمكن إجمال أهمية التغذية الراجعة في التعلم على النحو التالي:

- تعمل على إعلام الطفل بنتيجة عمله، سواء أكان صحيحًا أم خطأ.
- تعزز قدرات الطفل، وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم.
- من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى دافعية الطفل.
- توضح للطفل أين يقف من الهدف المرغوب فيه، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه.
- إن إشعار الطفل بصحة استجابته يعززه، ويزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد.
- قد تزود التغذية الراجعة الطفل بخبرات تعليمية جديدة.

وتتلخص أسس برمجة مناهج المعاقين فكريًا في الآتي[٢]:

- تقسيم الموضوع إلى خطوات صغيرة، يمكن للطفل استيعابها بسهولة.
- إعطاء الطفل الوقت الكافي في البحث عن الإجابة الصحيحة بنفسه.
- معرفة الطفل نتيجة تعلمه بسرعة (التصحيح الفوري).
- إعطاء الطفل الوقت الكافي لتحصيل كل خطوة من خطوات البرنامج بحسب قدرته على التحصيل.
- مراجعة البرمجة وتعديل الخطوات التي تحتاج إلى تعديل وتبسيط الخطوات التي يخطئ فيها كثير من الأطفال، وذلك من خلال تجربة المنهاج بعد برمجته.

---

(١) عدنان ناصر الحازمي (٢٠٠٧): ***مرجع سابق***، ص(٢١٩).

(٢) كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦): ***مرجع سابق***، ص(٦٧).

وفى ضوء ذلك يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية فى البرنامج التربوى المقترح فى الدراسة الحالية، والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتى تتمثل فى ضرورة :

- تقديم خبرات التعلم بطريقة متسلسلة، ومن السهل لى الصعب.
- تقديم العديد من التدريبات والتمارين المتنوعة ذات المستويات المختلفة، حتى تتناسب مع الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ.
- التركيز على الأسئلة الموضوعية البسيطة التى تتطلب إجابة بسيطة محددة.
- تزويد هؤلاء التلاميذ بالتغذية الراجعة عن أدائهم، الأمر الذى من شأنه أن يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
- أن يكون تقويم كل تلميذ من خلال مقارنته بنفسه أولاً، ثم مقارنته بالآخرين ممن هم فى نفس مستواه.

٧- استراتيجية التدريس للمجموعات الصغيرة:

إن العمل في المجموعات الصغيرة يُعرف على أنه مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدور التدريس والتعلم في آنٍ واحد، وما يتطلب ذلك من العمل في جماعة لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كل من الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية.

خصائص التعلم في مجموعات صغيرة:

التعلم في المجموعات الصغيرة أفضل منه في المجموعات الكبيرة، لما يتسم به التعلم في المجموعات الصغيرة من خصائص تتمثل في الآتي(١):

- أن مواقف التدريس هي مواقف جماعية حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة تتراوح من (٤-٦) تلميذ في المجموعة الواحدة، يعملون معًا لتحقيق أهداف مشتركة من خلال مساهمة كل تلميذ في المجموعة بمجهود للوصول إلى تلك الأهداف.
- أن التلميذ يتعلم بدافعية ذاتية؛ مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم ووظيفته وانتقاله.
- أن المهارات الاجتماعية لها نصيب كبير في هذا النوع من التعلم.
- أنه يقدم فرصًا متساوية للنجاح؛ لأنه على الرغم من أن لكل فرد دور في المجموعة إلا أن كل الأدوار متكاملة، والمحصلة ليست نظرة الطالب إلى الجزء الذي حققه من الأهداف المشتركة، وبالتالي فإن النجاح هنا هو نجاح المجموعة كلها التي شاركت وحققت، وبالتالي نجحت، وحتى التلاميذ ذوي المستوى المنخفض قد أسهموا بدور لتحقيق الهدف، وشعورهم

(1) Ozden (2008): *op. cit*, p. (78).

بالنجاح في وسط المجموعة ينمي لديهم الدافعية للتعلم ويرتقي بمستواهم في مواقف التعلم اللاحقة.

- أنه تعلم فعال ناتج عن تدريس فعال في تحقيق العديد من الأهداف في الجوانب المعرفية والمهارات اللغوية.
- أنه يؤدي إلى تجانس أفراد المجموعة بغض النظر عن الاختلاف في النوع أو الطبقة؛ لأن الكل يعمل معًا؛ يجمعهم العمل ويدفعهم تحقيق أهدافه، وهذا في حد ذاته يحقق قيمة اجتماعية إنسانية.
- أنه يركز على الأنشطة الجماعية، والتي تحتاج إلى بناء وتخطيط قبل الشروع في تنفيذها، كما نحتاج إلى تخطيط أدوات للمتابعة والتقويم، وهنا نجد أن التلاميذ لا يتعلمون فقط كيف يتعلمون، ولكن يتعلمون - أيضًا - كيف يفكرون ويتعاونون.

إجراءات التدريس في مجموعات صغيرة(1):

أولا: قبل التدريس:

تتمثل عمليات تنظيم التعلم وإدارته قبل التدريس في الآتي:

- كيفية تشكيل المجموعات ولن يتأتى ذلك إلا إذا كنا على وعي بأنواع المجموعات، والهدف من وراء كل نوع حتى يكون التشكيل أحد ركائز النجاح أثناء تنفيذ المهمات التعليمية.
- تحديد حجم المجموعة مع الملاحظة، أنه كلما زاد حجم المجموعة قلت فرص التعلم لقلة المشاركة في ممارسته.
- التخطيط للتدريس في كل مرحلة من مراحله، وتحديد أهداف كل مرحلة من تلك المراحل تحديدًا إجرائيًا، وكذا تحديد المهمات التعليمية، والأدوات والمواد اللازمة لبلوغ الأهداف والتخطيط لأدوات وأساليب التقويم.
- تعميم التعيينات التي تتلاءم وقدرات ومهارات التلاميذ.
- تحديد كيفية تنفيذ المهمات التعليمية، والمهمات المطلوبة لتنفيذها والأدوار المنوطة بأفراد المجموعة.
- التهيئة الفيزيقية المتمثلة في مكان التدريس.

ثانيًا: أثناء التدريس:

تتمثل عمليات تنظيم التعلم وإدارته في أثناء التدريس في الآتي:

---

(١) Ritasmilk Estein, (2002): A Natural Teaching Method Based on learning theory "in Gamut" A Forum for teacher and learners, Washington, Seattle community college, p.(95).

- **شرح وتوضيح المهام التعليمية:** وذلك لتأكيد فهم التلاميذ لما تريد أن تحققه المجموعة، وما هو مطلوب منهم بالإضافة إلى ربط تلك المهام بالمتطلبات القبلية اللازمة لتعلمها حتى يتحقق الترابط الرأسي بين الخبرات.
- **شرح معايير النجاح:** حيث يجب أن نخبر التلاميذ بأن نجاحهم سوف يقاس، وأن عملهم سوف يُقَوَّمْ في ضوء معايير نوضحها لهم، وفي توقيتات معلومة لدى الجميع.
- **تحديد السلوك الاجتماعي المقبول:** حيث يجب أن نحدد مع التلاميذ السلوكيات الممكنة والمتوقعة في أثناء التدريس على اعتبار أن السلوك الأكثر تحديدًا هو السلوك المرغوب فيه، ويطلق على هذا اسم التعاقد التعليمي Learning Contract.
- **شرح المفاهيم والمصطلحات الجديدة:** التي تيسر عمل التلاميذ في المجموعات.
- **المراقبة:** أي مراقبة سلوك التلاميذ وتفاعلاتهم في أثناء ممارسة عملية التعلم، بالتحرك ليلاحظ مدى التقدم ويسجل ذلك؛ لأنه يمده بالتغذية الراجعة، ويعالج مسار عملية التعلم ويفرز السلوك.
- **التفاعل:** مع التلاميذ في أثناء عمل الجماعة،كتوضيح الاتجاهات ومراجعة الإجراءات والتأكيد على المهارات المتعلقة بها أو أن يسأل أو يجيب عن الأسئلة، ويكون التدخل أوقع إذا كان التفاعل بين التلاميذ غير وظيفي.
- **تعزيز سلوك التلاميذ** : مع الملاحظة أن التعزيز هنا يعتبر تعزيزًا جماعيًا، أي أنه موجه لكل أفراد المجموعة وليس موجهًا لفرد بعينه.
- **المشاركة وتغطية الثغرات:** حيث يجب مشاركة التلاميذ في كل مجموعة لتبادل الأفكار مع المجموعات الأخرى، وتغطية الثغرات التي لم يغطيها العمل في المجموعة.

ثالثًا: بعد التدريس:

تعد هذه المرحلة غاية في الأهمية حيث إنها تمثل مرحلة التقويم والإمداد بالتغذية الراجعة، وهنا يتم تقويم عمل المجموعات، ويتم تقويم المعلم لنفسه وكلا الأمرين لهما أهميتهما، ولا سيما في المهمات المستقبلية.

ويتم تقويم العمل الجماعي Evaluating Group Work من خلال نوعين من التقويم، هما:

<u>١ - التقويم البنائي: Formative Evaluation</u>

ويستخدم هذا النوع من التقويم لتشخيص الصعوبات والحاجات في أثناء دراسة الوحدة، ويؤكد التعلم في المجموعات الصغيرة هذا النوع نظرًا لأنه يساعد كلًا من المعلم والتلاميذ على

تنمية الفهم العميق لمهارات التلاميذ واتجاهاتهم وسلوكهم، بالإضافة إلى وضع أهداف جديدة للتعلم في ضوء تقويم الأهداف الحالية، وكذا تعديل الأنشطة التعليمية.

٢- التقويم النهائي: Summative Evaluation

ويختص هذا النوع من التقويم، بتقويم النواتج التعليمية في نهاية دراسة الوحدة أو الموضوع، وبالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي كناتج تعليمي، فإن هناك نواتج يجب تقويمها في التعلم التعاوني للمجموعات الصغيرة، مثل: مدى نمو كل من مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية، والاتجاهات الإيجابية نحو النفس، ونحو الأصدقاء، ونحو التعلم ذاته.

من ثم يتطلب مراعاة بعض الأسس التربوية عند بناء البرنامج التربوى المقترح فى الدراسة الحالية، والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، والتى تتمثل فى ضرورة:

- إمداد هؤلاء التلاميذ بالتغذية الراجعة، والتى تعزز دافعيتهم نحو التعلم.
- تشخيص الصعوبات التى تواجه هؤلاء التلاميذ فى أثناء دراسة الوحدة، وتقديم أنشطة تعليمية تتناسب وخصائصهم.
- تقويم النواتج التعليمية فى نهاية دراسة الموضوع، والتحقق من نمو المهارات والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

٨- استراتيجية لعب الدور:

تساعد هذه الاستراتيجية التلاميذ القابلين للتعلم على الخروج من النظام التقليدي الذي تعودوا عليه ، وذلك من خلال أداء دور لشخصية معينة، كما تعتمد على جودة التفاعل الاجتماعي، وعلى ممارسات المواقف الحياتية المختلفة، حيث تمكن هذه الاستراتيجية من تطوير المواقف المشابهة في مواقف الحياة الحقيقية التي تستخدم فيها اللغة استخدامًا وظيفيًا[(١)].

وتعد هذه الاستراتيجية من الأساليب المستخدمة لتنشيط التلاميذ، وزيادة فاعليتهم، كما تضيف فعاليات إيجابية في التدريبات والأنشطة والتعامل مع الصعوبات التي تواجه التلاميذ، وتسهم في زيادة الثقة والأمان في أنفسهم[(٢)].

كما تعد إحدى الوسائل المهمة في تفعيل العملية التعليمية لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم، وذلك لأنها وسيلة غير تقليدية ، ومن شأنها أن تكسر الرتابة والملل لدى التلاميذ من خلال استخدام لعب الدور بمختلف أشكاله.

---

(1) Allison, Sara & Others (2006): "The Development of the Self in the Era of the Intrenet and Role-Playing Fantasy Games", *American Journal of Psychiatry,* Vol. 163, No.3, PP.381-85.

(٢) إلهام عبد الحميد (٢٠٠٨): *قضايا معاصرة في المناهج التعليمية* ، القاهرة : مركز المحروسة، ص(٣٤٨).

وتسير استراتيجية لعب الدور وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد السلوك أو المهارة أو الاتجاه المراد تعليمه.

٢- تحديد أدوار الشخصيات، ثم توزيع التلاميذ على هذه الأدوار.

٣- إعطاء المشاركين والمراقبين مهمات محددة.

٤- إدارة السيناريو، والجزء التمثيلي في الأدوار.

٥- إجراء تلخيص نهائي لمناقشة السلوكيات التي تمت ممارستها.

مميزات استراتيجية لعب الدور[١]:

١- تتيح للتلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم التصرف بتلقائية .

٢- تساعد التلميذ المعاق فكريًا القابل للتعلم على ممارسة عمليات التفكير في مجالات متعددة، تتعدى حدود المواد الدراسية المقررة.

٣- تثير انتباه التلاميذ وتحفزهم على المشاركة الإيجابية.

٤-تنمى لدى التلاميذ القدرة على اتخاذ قرارات فورية وتحمل المسئولية.

ومن ثم يتطلب ذلك من البرنامج التربوى المقترح فى الدراسة الحالية، والمقدم لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ضرورة مشاركة هؤلاء التلاميذ فى تخطيط وتنفيذ الأنشطة اللغوية، وتوزيع الأدوار فيما بينهم، والانغماس فى محتواها، وتحفيزهم على القراءة، وكسر الرتابة والملل لدى التلاميذ من خلال استخدام لعب الدور بمختلف أشكاله، وذلك بحسن توظيفه فى الدرس بالأسلوب والحوار المناسب لطبيعة وإمكانات هؤلاء التلاميذ.

٩- استراتيجية التدريس المصغر Microteaching:

هو أسلوب يمثل صورة مصغرة للدرس أو جزء من أجزائه أو مهارة من مهاراته، تحت ظروف مضبوطة، ويقدم لعدد محدود من المتعلمين.

وهو موقف تدريسي يتم في وقت قصير (حوالي ١٠ دقائق في المتوسط) ويشترك فيه عدد قليل من التلاميذ (يتراوح عادةً ما بين ٥- ١٠) يقوم المعلم خلاله بتقديم مفهوم معين أو تدريب التلاميذ على مهارة محددة.

ويهدف التدريس المصغر إلى إعطاء المعلم فرصة للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريسي، وفي العادة يستخدم الشريط التليفزيوني لتسجيل هذا الموقف التعليمي ثم

---

(١) أسعد علي الصعيدي (٢٠١٥): *مرجع سابق*، ص(٥٦).

يُعاد عرضه لتسهيل عملية التغذية الراجعة ولكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطًا أساسيًا لإتمام التدريس المصغر.

فالتدريس المصغر تدريس تطبيقي حقيقي، لا يختلف كثيرًا عن التدريب على التدريس الكامل؛ حيث يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة؛ كالمعلم، والطلاب أو من يقوم مقامهم، والمهارات التعليمية، والوسائل المعينة، والتغذية والتعزيز، والتقويم، وإذا كانت بعض المواقف فيه مصطنعة، فإن له من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس العادية الكاملة، كالتغذية الراجعة والتعزيز الفوري والنقد الذاتي وتبادل الأدوار ونحو ذلك.

مراحل تنفيذ التدريس المصغر (١):

يمكن تنفيذ التدريس المصغر، من خلال المراحل الآتية :

المرحلة الأولى: التحضير والتهيئة للتدريس:

يبدأ المعلم بالتمهيد للدرس، ولكنه غالبًا ما يحتوي على العناصر التالية:

١- تحديد المهارة أو المهارات المراد التدريب عليها وممارستها.

٢- تحديد أهداف الدرس الخاصة والسلوكية، وكيفية التأكد من تحققها.

٣- تحديد الأنشطة التي سوف يتضمنها الدرس، سواء أنشطة المعلم، كالتقديم للدرس، والشرح، وطرح الأسئلة، والتدريب والتقويم؛ أو أنشطة الطلاب، كالإجابة عن الأسئلة، وتبادل الأدوار، والكلام، والقراءة، والكتابة.

٤- تحديد مدة التدريس، وتوزيع الوقت بين المهمات والأنشطة بدقة.

٥- تحديد مستوى الطلاب، ومعرفة مستواهم.

٦- إعداد المادة المطبوعة، أو اختيارها من مواد أو كتب مقررة، مع ذكر المصدر أو المصادر التي اعتمد عليها المعلم.

٧- الإشارة إلى الطريقة التي اعتمد عليها، والمذهب الذي انطلق منه في التحضير للدرس، مع ذكر المسوغات لذلك.

٨- تحديد الوسائل التعليمية التي سوف يستعين بها المتدرب، وبيان المسوغات لاستخدامها، والأهداف التي سوف تحققها.

٩- تحديد أدوات التقويم وربطها بأهداف الدرس.

(1) Wright, W. A., (1995): *"Teaching Improvement practices"*, Bolton Massachus etes: Anker publishing company, Inc, p. (95).

المرحلة الثانية: التدريس:

هذه هي المرحلة العملية التي يترجم فيها المعلم خطته إلى واقع عملي؛ حيث يقوم بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها، والزمن الذي حدده لتنفيذها، وهذه المرحلة تشمل كل ما وضع في خطة الدرس، من مهارات وأنشطة، وعلى المعلم أن ينتبه للوقت الذي حدده لنفسه؛ بحيث لا يطغى نشاط على آخر، ولا يخرج عن الموضوع الأساسي إلى موضوعات أو قضايا جانبية؛ فينتهي الوقت قبل اكتمال الأنشطة المرسومة.

المرحلة الثالثة: الحوار والمناقشة:

تُعد هذه المرحلة من أصعب المراحل وأكثرها تعقيدًا وشفافية، لأنها لا تقتصر على التحليل والحوار، وإنما تشمل أيضًا النقد وإبداء الرأي في أداء المعلم المتدرب.

وفي هذه الحالة يجب تأخير الحوار والنقد بعد انتهائهم من الدرس، حتى لا تنقطع السلسلة، وحتى لا يرتبك المتعلمون.

المرحلة الرابعة: إعادة التدريس:

تُعد مرحلة إعادة التدريس مرحلة مهمة من مراحل التدريس المصغر إذا دعت الحاجة إليها؛ لأن نتائج الحوار وفوائده لا تظهر لدى غالبية المعلمين إلا من خلال إعادة التدريس، وقد تعاد عملية التدريس مرة أو مرات حتى يصل المتدرب إلى درجة الكفاية المطلوبة، بيد أن الحاجة إلى إعادة التدريس تعتمد على نوع الأخطاء التي يقع فيها المتدرب وكميتها، وجوانب النقص في أدائه، وأهمية ذلك كله في العملية التعليمية، بالإضافة إلى طبيعة المهارات المطلوب إتقانها، وعدد المتدربين، وتوفر الوقت.

المرحلة الخامسة: التقويم:

يقصد بالتقويم هنا تقويم أداء المتدرب، وينبغي أن يكون هذا التقويم موضوعيًا؛ حيث يتكون من مجموعة من الأسئلة، تحتها خمسة خيارات، ويفضل ألا يذكر اسم المقوِّم، حتى لا يؤثر على التقويم، وقد يكون التقويم في شكل استبانة تحتوي على أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة يقدم المشارك فيها آراءه واقتراحاته حول التدريس المصغر.

مزايا استخدام التدريس المصغر:

يتسم التدريس المصغر بالعديد من المميزات، وهى :

١ - تسهيل عملية التدريب:

في كثير من الأحيان يتعذر الحصول على فصل كامل من التلاميذ لفترة زمنية، ولهذا يختصر عدد التلاميذ ويكتفي بفترة زمنية وجيزة؛ الأمر الذي يجعل مهمة التدريب أكثر يسرًا وسهولة.

٢- التمثيل:

قد يتعذر الحصول على تلاميذ حقيقيين، فيلجأ المدرب إلى الاستعانة بزملاء المتدرب ليقوموا مقام التلاميذ الحقيقيين، وهو نوع من التعليم التمثيلي Simulated Teaching.

٣- التخفيف من رهبة الموقف:

يخفف التدريس المصغر من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد، فالمعلم المتدرب يجد حرجًا فى مواجهة في عدد كبير من الطلبة، ربما لا يجد نفس الحرج في مواجهة عدد قليل من الطلبة لفترة زمنية قصيرة.

٤- التدرج في عملية التدريب:

إذ يستطيع المتدرب من خلال التدريس المصغر أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه إعداده؛ لأن الدخول في درس عادي يشتمل على خطوات عديدة، ويحتاج إلى مهارة أكبر في تخطيطه وتنفيذه.

٥- إتاحة التغذية الراجعة:

إتاحة الفرصة للتغذية الراجعة التي تعد من أهم عناصر التدريب، وقد تأتي التغذية الراجعة من المتدرب نفسه لدى رؤيته لأدائه من خلال استعراض الشريط التلفزيوني المسجل، وقد تأتي التغذية الراجعة من المدرب أو الأقران المشتركين في عملية التدريب.

٦- تعديل الأداء:

إتاحة الفرصة للمتدرب لكي يدخل التعديلات الجديدة على سلوكه التعليمي، وذلك من خلال إعادة الأداء بعد التغذية الراجعة.

٧- التركيز على المهارات:

يتيح التدريس المصغر الفرصة للمتدربين كي يركزوا على اهتمامهم على كل مهارة تعليمية بشكل مكثف ومستقل، فقد يركزوا اهتمامهم حينًا على مهارة طرح الأسئلة، وفي حين آخر على التعزيز أو السلوك غير اللفظي أو التهيئة الحافزة أو الغلق أو جذب الانتباه وغير ذلك.

وبعد هذا العرض للاستراتيجيات المتضمنة فى مدخل التعلم للإتقان يتضح الآتى :

- هناك استراتيجيات تدريسية فردية تلائم حالة طالب معاق فكريًا بمرحلة الإعداد المهني بعينه يعاني من صعوبات فى مهارة لغوية معينة فى القراءة أو الكتابة، مثل : التعلم بالنمذجة، تحليل المهمة، التعليم الفردى، التعليم المبرمج.
- هناك استراتيجيات تدريسية جماعية لعلاج الصعوبات اللغوية التى تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني فى القراءة والكتابة، مثل : الألعاب اللغوية، الحوار والمناقشة، التدريس فى مجموعات صغيرة ، التدريس المصغر.

- وجود تشابه فى بعض خطوات وإجراءات تطبيق استراتيجيات مدخل التعلم للإتقان كما يلى :

– التشابه بين التدريس فى مجموعات صغيرة والتدريس المصغر ، مما يجعلها متداخلين، ويكون أقرب لاستراتيجية موحده على أساس الاشتراك فى كثير من الخطوات ، حيث يشتركان فى (تنفيذ التدريس فى مجموعات صغيرة ويتراوح العدد فى كل منهما من (٤: ١٠)– الاهتمام بالجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية –تحقيق الأهداف يعزى إلى نجاح المجموعة كلها –التركيز على الأنشطة الجماعية لأفراد المجموعة الصغيرة – اعتماد التنفيذ على المهمات أو المهارات التعليمية).

– استراتيجية الحوار والمناقشة : تعد خطوة متضمنة كإجراء عام يقوم به المعلم عند تنفيذ التدريس بمعظم استراتيجيات التعلم للإتقان.

– استراتيجية الألعاب اللغوية : للتشابه الكبير بينها وبين لعب الدور فى العديد من الخطوات التنفيذية للدرس.

– استراتيجية التعليم المبرمج : للتشابه الكبير بينها وبين التعلم الفردى فى العديد من الخطوات التنفيذية للدرس.

ويلاحظ على الاستراتيجيات التي استبعدت أنها يمكن أن تتحقق بشكل صريح في الاستراتيجيات الأخرى المتضمنة في مدخل التعلم للإتقان، وهى: (تحليل المهمة– والنمذجة– التعلم الفردي– لعب الدور)، الأمر الذى يمكن معه دمج هذه الاستراتيجيات المختارة، لأنها تناسب طبيعة مهارات القراءة والكتابة من جهة ، وتمكن من علاج الصعوبات المرتبطة بالمهارات المستهدفة من جهة أخرى، ومن ثم قامت الباحثة بالخروج بإجراءات موحده بحيث يمثل كل إجراء منها إحدى الاستراتيجيات المختارة، ومن ثم فقد اقترحت الباحثة خطوات وإجراءات تطبيقية للاستراتيجية المختارة المتضمنة فى مدخل التعلم للإتقان بحيث يمكن جعلها استراتيجية واحدة، وإجراءاتها كالتالى :

- تحديد المهارة المراد معالجة الصعوبة المرتبطة بها (تحليل المهمة).
- تحليل المهارة المستهدفة إلى أجزاء فرعية (تحليل المهمة).
- تقديم المعلم النموذج المراد محاكاته (ويمكن أن يقوم المعلم بتمثيل النموذج مع التلاميذ) (النمذجة – لعب الدور).
- تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردي (ويتدخل المعلم عند الضرورة فى شكل نموذج أو تنبيه لفظي) (تعلم فردي).
- تمكين التلميذ من أداء المهارة بشكل مستقل (بدون إرشادات المعلم وتوجيهاته) (تعلم فردي).

- التأكد من إتقان التلميذ للمهارة المستهدفة (تعلم فردي – تحليل المهمة – النمذجة).

وفي ضوء عرض طبيعة مدخل التعلم للإتقان، ومبادئه ومسلماته، وفرضياته، واستراتيجيات التدريس المتضمنة بهذا المدخل، يمكن تناول طبيعة التقويم وفق هذا المدخل كما يلى :

سابعًا: طبيعة التقويم في التعلم للإتقان:

يقيم أداء التلاميذ من خلال برنامج تعليمي علاجي لتحقيق الأهداف الآتية[١]:

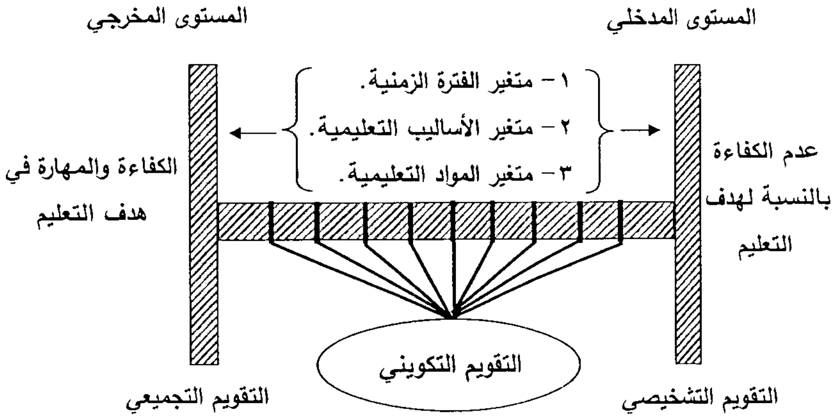
- الوصول إلى المستوى المبدئي للتلاميذ كمهمة أولى في كل موضوع.
- تقييم إتقان كل وحدة وإكمال الأهداف التعليمية.
- تشخيص صعوبات التعلم تبعًا لكل مهمة مطلوبة.
- قياس تقدم التلاميذ على نطاق واسع من المنهج.

والتقويم الذي يتناوله مدخل التعلم للإتقان يلائم معظم الأشكال التعليمية، حيث يتضمن الأنماط الثلاثة الآتية من التقويم[٢]:

أ- التقويم التشخيصي.

ب- التقويم التكويني.

ج- التقويم التجميعي.



شكل (٣)

(التقويم في التعلم للإتقان)

(1) Ropert M. Gagne & Les Lie & Walter W. (1988): Op. Cit.,.

(٢) جابر عبد الحميد، وطاهر عبد الرازق (١٩٨٧): *مرجع سابق*، ص(٣٢٩).

وفيما يلي توضيح ذلك:

أ- التقويم التشخيصي:

ويتم عند بداية إعداد البرنامج، حيث تساعد الاختبارات التشخيصية على الوقوف على مستوى التلاميذ قبل البدء في تعليم مهام تعليمية جديدة، حيث يتباين التلاميذ فيما بينهم في مستوى الأداء والكفاءة، ولذلك فهو يبين المستوى المدخلي للتلاميذ (المعارف والخبرات السابقة)، وبالتالي يمكن تحديد من أين تبدأ التعليم بالنسبة لكل تلميذ.

ب- التقويم التكويني أو البنائي:

ويتم في أثناء عملية إعداد البرنامج نفسها، حيث تؤدي الاختبارات التكوينية دورًا مهمًا في استراتيجيات التعلم للإتقان، وتُعد الأساس حيث استخدمت لتحسين مسار العملية التعليمية، لأنها:

١- تعمل على تعزيز تعلم الذين أتقنوا المادة.

٢- توضح أخطاء وصعوبات تعلم التلاميذ.

٣- تعطي طرقًا تشخيصية وتصحيحية كتغذية مرتدة- لتجعل التعليم ملائمًا لكل التلاميذ.

٤- تعطي السماح بالانتقال إلى الوحدات التالية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم عند إجراء التقويم البنائي ما يلي: المناقشة الصفية، وملاحظة أداء التلميذ، والواجبات المنزلية ومتابعتها، وأحيانًا تكون أسئلة تحريرية قصيرة، وأحيانًا تقارير فردية يكتبها التلاميذ.

ومن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه، وتحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، ولعلاج جوانب القصور وتلافيها، وتعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه، وإثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، بالإضافة إلى إعطاء المعلم تغذية مرتدة أولاً بأول عن مدى تقدم تلاميذه وأخطائهم ومستوى تحصيلهم، أي يعطيه معلومات عن مدى تحقيق التلاميذ للأهداف بصورة مستمرة، أي معرفة مواطن الصعوبة عند التلاميذ ومعالجتها، ويمكن بناء على ذلك تعديل الأنشطة أو الوسائل(1).

ولكي تحقق التغذية الراجعة الأهداف المرجوة من عمليات التحسين التي يراد إحداثها في العملية التعليمية، ويجب أن تتصف بالدوام والاستمرارية، وضرورة تقديمها في الوقت المناسب

---

(1) كوثر كوجك (٢٠٠١): *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*، ط٢، القاهرة: عالم الكتب، ص(٢٥١).

وفقًا لقاعدة منتظمة مما يؤدي إلى شعور التلميذ بالدفء والأمان في بيئة التعلم، كما يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة(١).

لذا، فإن المعلم عندما يعالج صعوبات تعلم التلاميذ المعاقين فكريًا في القراءة والكتابة من خلال تقديم تغذية راجعة فورية وبرنامج تصحيحي علاجي، فإن التلاميذ يتعلمون بفاعلية أكثر.

وهذه الاختبارات التكوينية المستخدمة في استراتيجيات التعلم للإتقان من نوع الاختبارات المرجعية المحك، حيث يقارن أداء التلاميذ في ضوء محك معين للإتقان، أكثر مما تكون مرجعية المعيار حيث يقارن فيها أداء الفرد بالنسبة لأداء الآخرين(٢).

وتستخدم هذه الاختبارات من فترة لأخرى، أي بعد دراسة الوحدة وقبل الانتقال إلى الوحدة التالية.

وتساعد اختبارات التقويم التكويني على تحديد سرعة تعلم التلاميذ، وتعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب، ويساعد الاستخدام الملائم لهذه الاختبارات على ضمان التمكن من كل مجموعة من المهام التعليمية قبل البدء في المهام التالية(٣).

ج- التقويم التجميعي أو النهائي:

ويتم في نهاية البرنامج العلاجي لتقييم أداء التلميذ بعد اكتمال المقرر التعليمي كله، ويستخدم التقويم التجميعي لتحديد كيفية استقبال المتعلمين للمقرر التعليمي(٤).

لذا، فالتقويم التجميعي أو الختامي يهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية تعلم الوحدات التعليمية بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم، وهذا يؤكد أيضًا الدور الإيجابي لعملية التقويم الختامي بنفس القدر الذي يؤكد دور عملية التقويم البنائي(٥).

فالتقويم التجميعي يحقق العديد من الأغراض، منها:

١- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعلم.

---

(1) Ozden, M. (2008): ***op. cit.,*** pp. (62- 67).

(2) Robert, C., (2011): ***Mastery Learning in the Adult Classroom,*** Ohio University, p. (57).

(٣) جورج ف. مادوس (١٩٨٣): ***تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني***، القاهرة: المركز الدولي للترجمة والنشر، ص(٩٣).

(4) Roger Hiemstra & Burtons., (1990): Individualizing instruction, San Francisco, Jossey- Bass Limited, p. (12).

(٥) صلاح الدين علام (٢٠٠٠): ***القياس النفسي والتقويم التربوي، أساسياته، تطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة***، القاهرة: دار الفكر العربي، ص(٣٩).

٢- تزويد المعلم بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للمقرر.
٣- تزويد المعلم ببيانات يمكن على أساسها أن تُعد الشهادات والتقارير المدرسية(١).

والتقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد أو كجماعة، ومع التعلم للإتقان يكون هذا التقويم المرجعي المحك، ويستند إلى معايير ثابتة أو مستويات للكفاءة والمهارة تتحدد عند بداية التعليم، ويقاس في ضوء الأهداف السلوكية المحددة(٢).

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن للتقويم في مدخل التعلم للإتقان أنماط ثلاثة:

- **التقويم التشخيصي، ويركز على:**
  - تحديد مستويات الطلاب.
  - تشخيص أسباب القصور المتكرر والسابق في تعلم الطالب.
- **التقويم التكويني أو البنائي، ويهدف إلى:**
  - تشخيص نواحي القوة والضعف لدى كل طالب.
  - توفير تغذية راجعة منظمة لكل من الطالب والمعلم.
  - يمثل بناءً تكوينيًا لكل وحدة من وحدات التعلم.
- **التقويم التجميعي أو الشامل:**
  - يستخدم لمعرفة التقدم في التعلم للطلاب كأفراد وكجماعة.
  - يتم مرتين أو ثلاث مرات خلال العام الدراسي أو المقرر الدراسي.
  - يحدد مدى تحصيل الطالب النهائي من خلال محك مرجعي للإتقان في وحدة دراسية أو مقرر بأكمله، ولا يستخدم لتشخيص صعوبات التعلم.

وسوف توظف الدراسة الحالية الأنماط الثلاثة للتقويم، وذلك للتأكد من مدى إتقان تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية للقراءة والكتابة.

وبناء على ما سبق عرضه من طبعية التقويم فى مدخل التعلم للإتقان، وكذلك تم عرض الاستراتيجيات المتضمنة فى هذا المدخل السابق ذكرها، فإنه من الأهمية بمكان توضيح مراحل تنفيذ مدخل التعلم للإتقان كما يلى :

ثامنًا: مراحل تنفيذ التعلم للإتقان:

يهدف عرض إجراءات تنفيذ مدخل التعلم للإتقان التوصل إلى مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، والعرض الآتي يوضح ذلك:

---

(١) مصطفى عبد الله إبراهيم (١٩٩٤): ***مرجع سابق***، ص ص (٥٤، ٥٥).
(٢) جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرازق (١٩٧٨): ***مرجع سابق***، ص(٣٣٤).

أسهم في تحديد هذه الإجراءات عدة نماذج اقترحها أنصار هذا المدخل، مثل نموذج *بلوك وأندرسون (١٩٧٥)* للتعلم للإتقان الذي أعده بناءً على الأفكار التعليمية التي تضمنها نموذج كارول المدرسي، واسترشادًا بنموذج بلوم، بحيث أصبح لهذا المدخل ملامح واضحة في خطوات تنفيذه، ويتحدد الهدف الرئيس للتعلم للإتقان في أنه يسعى إلى تقليل الوقت اللازم لوصول المتعلم إلى درجة الإتقان فيما يتعلمه، ولتحقيق هذا الهدف يلزم اتباع المرحلتين الآتيتين(١):

١- توفير الشروط اللازمة للتعلم للإتقان.

٢- التطبيق الفعلي لعمليات التدريس والتعلم باستخدام استراتيجيات التعلم للإتقان.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

(١) توفير الشروط اللازمة للتعلم للإتقان:

وتعني هذه الخطوة التخطيط لاستخدام مدخل التعلم للإتقان قبل حدوث التدريس الفعلي داخل الفصل، ويتم ذلك من خلال خطوتين، هما:

أ- تحديد الإتقان:

ويتم تحديد الإتقان من خلال اتباع الإجراءات التالية:

- استخلاص الأهداف التعليمية للمحتوى الدراسي المقترح تدريسه حتى الإتقان.
- إعداد جدول مواصفات المحتوى، وذلك بوضع الموضوعات الرئيسة والمعلومات التي يتضمنها المحتوى مرتبة من أعلى إلى أسفل هرميًا، ويوضع أمام كل معلومة أو موضوع رئيس العمليات العقلية التي سوف يقوم بها الطالب عند تعلمه هذه المعلومات.
- مراجعة جدول المواصفات للتأكد من عدم تكرار معلومة.
- بناء الاختبار النهائي بحيث يكون هذا الاختبار شاملًا كل الأهداف التي تتضمنها جداول المواصفات، والعمليات العقلية المرتبطة بها.
- وضع مستوى الأداء لهذا الاختبار النهائي، والذي يمكن اتخاذه دليلًا على الوصول إلى الإتقان لتعلم هذا المحتوى المقترح.

(١) عبد الجليل أحمد نصار (١٩٩٣):"أثر استخدام بعض إجراءات التشخيص والعلاج في إطار استراتيجية التعلم حتى التمكن على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في الفيزياء"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ص ص(٣٠- ٣٣).

ب- الإعداد للتدريس حتى الإتقان:

يتم الإعداد لتدريس البرنامج المقترح تدريسه حتى الإتقان من خلال اتباع الإجراءات الآتية:

- تجزئة المحتوى الدراسي إلى سلسلة من الوحدات الفرعية، ثم تقسيم كل وحدة فرعية إلى وحدات أصغر تدرس كل منها في حصة واحدة وتسمى وحدة تدريسية.
- تخطيط استراتيجية التدريس التي ستقع لتدريس كل وحدة تدريسية من خلال:

• إعداد طريقة التدريس التي ستتبع في البداية داخل الفصل الدراسي لكل الطلاب لتدريس المحتوى.

• إعداد الاختبارات التشخيصية لكل وحدة فرعية.

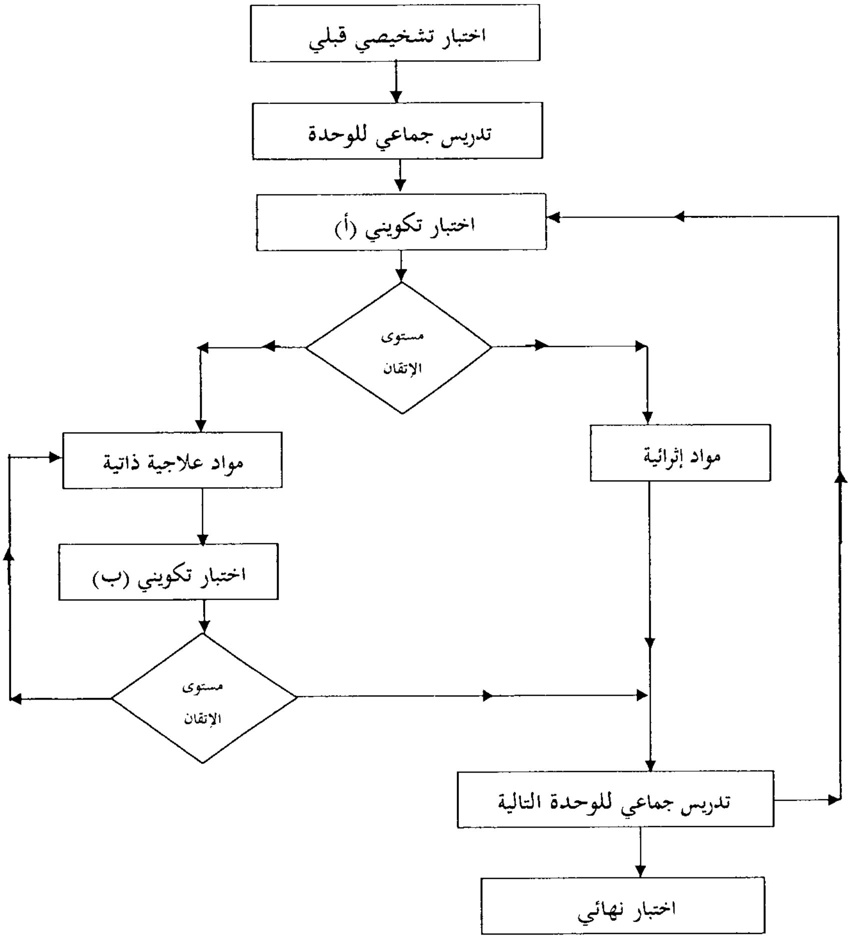
• إعداد الطرق العلاجية أو التصميمات، وتقديم المساعدة لهؤلاء الطلاب الذين يواجهون الصعوبات في أثناء تعلمهم لبعض الأهداف على شكل معلومات تقدم بصورة مختلفة.

• تحديد طريقة تقديم هذه الطرق العلاجية أو التصميمات للطلاب.

(٢) التطبيق الفعلي لعمليات التدريس، ويتم ذلك باتباع الخطوات الآتية:

- توجيه الطلاب وإعدادهم إلى كيفية التعلم حتى الإتقان باستخدام البرنامج.
- تدريس كل وحدة فرعية حتى الإتقان من استخدام ما سبق إعداده.
- تطبيق الاختبار النهائي الذي يغطي كل المحتوى المقترح على الطلاب بعد الانتهاء من تدريس كل المحتوى؛ لتحديد هؤلاء الذين وصلوا إلى مستوى الإتقان، وهؤلاء الذين لم يصلوا.
- تسجيل درجة كل طالب سواء وصل إلى مستوى الإتقان أم لم يصل إلى معرفة المستوى المعرفي الذي تعلم عنده الطلاب.
- بيان مدى فاعلية البرنامج المستخدم القائم على استراتيجيات التعلم للإتقان.

والشكل الآتي يوضح كيفية السير في التعلم للإتقان:



شكل (٤)

إجراءات التدريس في نموذج التعلم للإتقان

ويؤكد بلوم أهمية التنوع في الإجراءات والمواد التعليمية المستخدمة في تصحيح أخطاء التعلم حيث يحتاج كل فرد من التلاميذ إلى أنماط ونوعيات مختلفة من التعليم لكي يتعلم نفس المحتوى ونفس الأهداف التعليمية بمستوى الإتقان، ويقترح بلوم وأندرسون مجموعة من الإجراءات العلاجية التصحيحية بعضها فردي والآخر جماعي، حيث تتضمن الإجراءات الفردية (طرق العلاج الفردي) ما يلي[1]:

([1]) فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٢): التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا، **دراسات تربوية، سلسلة أبحاث رابطة التربية الحديثة**، المجلد السابع، الجزء (٤٦)، القاهرة: عالم الكتب، ص ص (٤٣-١٤٥).

- استخدام كتب دراسية مماثلة للكتاب المقرر، وذلك بقراءة صفحات محددة تقدم كمعالجة للأهداف المعنية في الوحدة (كتاب آخر في نفس مادة التعلم- كتب العمل- الكتاب المدرسي).
- استخدام التدريس الفردي الخصوصي.
- استخدام المعامل ومصادر التعلم.
- استخدام البطاقات الضوئية، وهي بطاقات توضيحية تساعد على استيعاب التلاميذ للمهارات التي أخفقوا في إتقانها.

أما إجراءات التصحيح الجماعية (طرق العلاج الجماعي)، فتتضمن:

* إعادة التدريس مرة أخرى عندما تكون هناك أخطاء شائعة لدى التلاميذ.
* استخدام الألعاب الأكاديمية التعليمية، وتستخدم في تعليم أجزاء معينة من الوحدة لمجموعة من التلاميذ لديهم مشكلات تعلم مماثلة.
* الدراسة في مجموعات صغيرة (تعلم جمعي).
* استخدام برامج الحاسب الآلي.
* استخدام التعليم البرنامجي.
* استخدام وسائل سمعية وبصرية.
* استخدام المحاضرة والمناقشة.

وقد ظهرت الحاجة إلى استخدام التعلم للإتقان في الحقل التربوي من وقت حديث نسبيًا، وذلك لثلاثة أسباب مهمة، وهي(1):

١- أن الهدف الرئيس من التعلم للإتقان هو أن يصل التلميذ إلى مستوى من التحصيل لا يصل إليه عادةً تحت ظروف التعليم السائدة في الفصول المدرسية التقليدية، وذلك عن طريق توفير شروط معينة في البيئة التعليمية التي تخطط بصورة منظمة ودقيقة بحيث تسمح بهذا التقدم في التحصيل.

٢- أن التعلم الإتقاني لكي يصل إلى تحقيق الهدف منه قد يعتمد في بعض مراحل تطبيقه على توفير تعليم فردي، وذلك لتحقيق الحاجات الفردية للتلاميذ بحيث يمكنهم الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، كما أنه يمكن استخدام التعلم الإتقاني في حالة تعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة كانت أو كبيرة، وفي هذه الحالة تستخدم طرق أخرى لمساعدة التلميذ للوصول إلى إتقان المادة التعليمية التي يدرسها.

---

(٢) نادية عبد العظيم محمد (١٩٩٤): **مرجع سابق**، ص ص(١٣٤، ١٣٥).

٣- أن نظام التعلم الإتقاني يعتمد على استخدام عدد من المفاهيم التي تعتبر أساسًا للتعليم الفردي، مثل : الاعتماد على استخدام المقاييس والاختبارات بصورة مكثفة ومتكررة سواء كانت اختبارات قبلية أو تشخيصية أو بعدية.

ويتكون التعلم للإتقان من عدة عناصر، هي[١]:

١- **الأهداف:** وتتمثل في مجموعات الأهداف الثلاثة (المعرفية والوجدانية والمهارية) التي توصل إليها بلوم للتعلم المتقن، وهي التي يقرر فيها أن تُصاغ الأهداف بمصطلحات قابلة للقياس.

٢- **التقويم القبلي:** ويُقصد به: تحديد مستوى التلميذ التحصيلي في مقرر ما بناءً على نتائج تطبيق اختبارات القدرات العقلية واختبارات التحصيل الدراسي، ومن ثم فإن وظيفة التقويم القبلي تحديد طرق التدريس التي يجب أن تستخدم مع التلميذ، وذلك بناءً على معلومات عن تحصيله.

٣- **التدريس:** ويُقصد به: تحديد طريقة التدريس الملائمة سواء أكانت فردية أم جماعية، ولا توجد طريقة تدريس واحدة يمكن أن يقال أنها الطريقة التي تؤدي بكل متعلم إلى الوصول إلى مستوى الإتقان، فعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تتناسب مع مستوى طلابه وخصائصهم.

٤- **التقويم التشخيصي:** وهو عملية مستمرة طوال تدريس وحدات البرنامج العلاجي الذي يستهدف الإتقان.

٥- **وصف العلاج المناسب:** ويعني: تحديد المواد والأنشطة التعليمية المناسبة للتلميذ بناءً على نتائج الاختبارات ويشمل ذلك أحد أمرين:

أ- **التدريس البديل:** وهو مجموعة الإجراءات العلاجية التي تساعد التلميذ على مواجهة الصعوبات التي واجهته في أثناء دراسة الوحدة.

ب- **الإثراء:** وهو مجموعة من الأنشطة التعزيزية التي تستخدم مع التلاميذ المتقنين.

٦- **التقويم البعدي أو النهائي:** والذي يُصمم كامتحان نهائي يجري فقط في نهاية المقرر، ليحدد درجة الإتقان النهائية للتلميذ، وقياسها على الدرجة المحددة للإتقان، لمعرفة مدى إتقان التلميذ للمهارات الأساسية المكونة لأهداف البرنامج.

---

(١) راجع ما يلي:

- نادية عبد العظيم محمد (١٩٩٤): **مرجع سابق**، ص ص(١٤٢- ١٤٧).
- عبد العظيم الفرجاني (١٩٩٣): ***تكنولوجيا تطوير التعليم***، القاهرة: دار المعارف، ص ص (١٢٣- ١٢٤).

وتأسيسًا على ما سبق ذكره من إجراءات تدريسية لتنفيذ مدخل التعلم للإتقان تم تحديد إجراءات عامة لدور المعلم والمتعلم في برنامج التعلم للإتقان ، ثم فصلت هذه الإجراءات بشكل مفرد لكل منها، بمعنى استنباط مجموعة من الإجراءات التدريسية المناسبة للمعلم، وتحديد إجراءات تعلم موازية لدور المتعلم.

أ- دور المعلم وفقًا لمدخل التعلم للإتقان:

يهدف تحديد دور المعلم إلى توظيف برنامج التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، مما يسهم في بناء الوحدات الدراسية ، وإعداد دليل المعلم، لذا فإن الهدف الرئيس من إعداد البرنامج للتلميذ المُعاق فكريًا (القابل للتعلم) يعتمد في نجاحه على الدور الذي يقوم به المعلم، والذي يتمثل في(١):

- تحديد المهارات المراد تعلمها ووضعها في صورة تسلسل هرمي في وحدات صغيرة متتابعة.
- تحديد درجة الإتقان المطلوب من المتعلمين تحقيقها، على ضوء معرفته بمستوياتهم وخبراتهم السابقة.
- ترجمة المهمة التعليمية إلى أهداف إجرائية يمكن قياسها، والتأكد من تحقيقها.
- إعداد المادة موضوع التعلم وتنظيمها في صورة وحدات صغيرة متتابعة.
- إعداد المواد المساعدة على التعلم (بطاقات- شفافيات- أجهزة فيديو...) والتي تتناسب مع المهارات المراد تعلمها.
- إعداد التدريبات بطريقة بسيطة وسهلة، حتى نبعد عنهم الإحساس بالفشل مع المساعدة المستمرة من جانب المعلم.
- إعداد مجموعة الاختبارات التشخيصية اللازمة، وكذا الاختبار النهائي المرتبط بالأهداف.
- يراعي في إعداد الاختبارات، الموضوعية والسهولة والبعد عن الأسئلة الصعبة التي تؤدي إلى فشله في الإجابة عنها.
- تطبيق الاختبار للوقوف على مستوى المتعلمين فيما يتعلق بموضوع التعلم.
- تقديم الوحدة الأولى للمتعلمين.
- تقديم اختبار لتحديد مستوى الإتقان بالنسبة لهذه الوحدة.
- التعديل في طريقة التدريس من درس إلى آخر للوصول بالتلاميذ إلى درجة الإتقان.
- دراسة خصائص فئة المعاقين فكريًا (القابلين للتعلم) حتى يستطيع المعلم أن يعدل في خطة التدريس.

---

(١) راجع ما يلي:
- محمد حسن المرسي (١٩٩٦): *مرجع سابق*، ص ص(٨٨، ٨٩).
- Conley, M., (2005): *op. cit.*, pp. (35- 37).

- تشخيص الأخطاء والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، واحتفاظه بالسجل الخاص لكل تلميذ لمعرفة مدى تقدمه.
- توجيه التلاميذ ومساعدتهم وقتما يواجهون أية صعوبات.
- التلاميذ الذين يحققون المستوى المطلوب للإتقان يمكن أن ينتقلوا إلى الوحدة الثانية.
- أما التلاميذ الذين لم يحققوا المستوى المطلوب للإتقان، فيعاد تقديم الوحدة لهم، مع التنويع في أساليب التدريس.
- بعد الانتهاء من تقديم الوحدات المتتابعة يقدم الاختبار النهائي الذي يقيس مدى تحقق الأهداف، ومدى تحقيق المتعلمين لمعايير الأداء المستهدفة.
- تصحيح هذه الاختبارات، وتحليل نتائجها، والاستفادة من هذه النتائج في تنظيم الخطوات اللاحقة في التعليم والعلاج والمتابعة.
- تزويد الطلاب بتغذية راجعة هادفة تُسهم في تزويدهم بمعلومات حول تقدمهم، وفي مساعدتهم على تصحيح مساراتهم في التعليم وتطوير أساليب التعليم وطرائقه.
- حفظ سجلات حول مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف ومستوى تحصيلهم لتكون عونًا له في تخطيط التعلم اللاحق والعمل العلاجي المناسب.
- فهم الاختلافات الفردية للمتعلمين واحترام طبيعتهم واحتياجاتهم الخاصة، وخصوصًا أن هؤلاء يختلفون عن بعضهم البعض(١).

ب- دور المتعلم وفقًا لمدخل التعلم للإتقان(٢):

يهدف هذا العرض إلى تحديد الأدوار التي ينبغي على تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية تأديتها أثناء تنفيذ البرنامج التربوي المقدم لهم، وسوف تسترشد الباحثة بهذه الأدوار في بناء الوحدات الدراسية لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، وفيما يأتي توضيح ذلك:

- يشارك المتعلم في اختيار المواد التعليمية، الوسائل التعليمية، والأنشطة المستخدمة.
- يشارك المتعلم في اختيار الطرق العلاجية المناسبة تحت إشراف المعلم.
- يناقش المتعلم ويسأل المعلم عند النقاط الغامضة التي تقابله.
- يصحح الاختبارات التكوينية قبل الانتقال إلى التقويم النهائي.

---

(1) Patricia Cranton (1994): ***Understanding and Promoting Trans formative Learning***, San Francisco, Jossy- Bass. P (207).

(٢) نشوى محمد يوسف (٢٠٠٥): ***مرجع سابق***، ص(٨٥).

ومن خلال ما سبق نجد أن تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في أثناء التعلم ترجع إلى أهمية التدريبات والأنشطة المستخدمة التي تتضمن المهارات المستهدفة، وكذلك من خلالها - أيضًا - يحدد المعلم المستوى الذي وصل إليه التلاميذ من إتقان للمهارات التي تشتمل عليها الوحدة؛ لذا فلابد أن تتميز هذه الأنشطة بالسهولة والتنويع، وتكون مرتبطة ببيئة هؤلاء التلاميذ حتى يوظفوها في الاستخدام اليومي، ونبعد عن الكلمات المجردة، وتتنوع هذه التدريبات بين العلاجية والإثرائية، وكذلك نجد للمعلم الحرية في استخدام طريقة التدريس المستخدمة للوصول بالتلاميذ إلى مستوى الإتقان.

تاسعًا: العلاقة بين التعلم للإتقان والقراءة والكتابة:

تُعد مهارتا القراءة والكتابة من مهارات الاتصال الأكثر أهمية بالمدرسة، ويحظيان بنصيب وافر من التدريب على مهاراتهما داخل الفصل من خلال الموضوعات المقررة(١).

والمعاقون فكريًا (القابلون للتعلم) لديهم صعوبات في القراءة والكتابة، ولكن من خلال العناية بهم، يمكن للمعلم علاج هذه الصعوبات، ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع(٢).

ومن المداخل الناجحة في تعليم المعاقين فكريًا القراءة والكتابة وعلاج الصعوبات التي تواجههم بها، تبسيط المهام المعقدة، مما يساعد على إتقان مكوناتها، حيث تختصر المهمة إلى المستوى الذي يتمكن الفرد من الاستجابة له، ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا(٣).

كما يجب أن ترتبط برامج تعليم القراءة والكتابة وعلاج صعوباتها بالحاجات والرغبات الفردية للطفل المعاق فكريًا، حيث تتلاءم مع مواقف حياته اليومية، ومع أفراد أسرته ومجتمعه، فالبرنامج الذي يراعي حاجات ورغبات المعاق الفردية يكون برنامجًا ناجحًا ومفيدًا في تعليمه(٤).

لذا فالتعلم للإتقان من المداخل التي تسمح للتلميذ بأن يتقن المهارات المراد تعلمها وفق تسلسل منظم، حيث يتم تحليل المهارات إلى مهارات فرعية، لتحديد تسلسل التعليم بشكل هرمي،

---

(١) محمد رجب فضل الله (١٩٩٨): ***الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية***، القاهرة: عالم الكتب، ص(٢٤٩).

(2) Tali Heiman, Malha Margalit (1993): Loneliner Depression, and social skills among students with mild mental retardation in different Educational Settings, The ***Journal of Special Education***, Vol. 32, No. 3, p. (156).

(٣) زينب محمود شقير (٢٠٠١): ***مرجع سابق***، ص (٣٤٣).

(٤) عبد العظيم شحاتة مرسي (١٩٩٠): ***مرجع سابق***، ص(٩٢).

وذلك من خلال تحليل مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات بسيطة، وعلاج الصعوبات التي تواجههم فيها(١).

كما يراعى في التعلم للإتقان الفروق الفردية بين المتعلمين، والرغبات الفردية للطفل المعاق فكريًا، وتقديم الأنشطة التي تتفق وميول ورغبات وحاجات هذا الطفل(٢).

ومن خلال دراسة إجراءات التعلم للإتقان نجد أنه يتم تجزئة المقرر الدراسي إلى سلسلة من وحدات التعليم الصغيرة؛ ليكون زمن التعلم متغيرًا من تلميذ إلى آخر، من أجل إتقان المهارات المراد تعليمها، أي أنه يراعي أهم أسس البرامج التربوية للمعاقين فكريًا.

كما أن تعلم القراءة والكتابة يحتاج إلى كثرة التكرار، ولا يعتمد على طريقة تدريس واحدة، وبخاصة مع المعاقين فكريًا، فيجب التنويع، مما يساعد في عملية التعلم، فنجد من أهم شروط تنفيذ مدخل التعلم للإتقان التكرار بطريقة شائقة واستخدام أكثر من طريقة تدريس حسب الدرس وحسب التلميذ الذي يدرس له.

ويستفيد الأطفال المعاقون فكريًا من البرامج التعليمية، إذ يستطيعون تعلم القراءة والكتابة فيدرسون كل مستوى في سنتين، أو ثلاث سنوات، وتظهر الصعوبات الرئيسة –عادةً– في مجال التحصيل الأكاديمي بواسطة أساليب تعليمية مصممة لتطوير مهاراتهم، ولتعويضهم عن إعاقاتهم، ومن الممكن أن يحرزوا مستوى كاف من التعلم الذي يمكنهم من قراءة كلمات وجمل وقصص قصيرة، وملء استمارات طلب وظيفة(٣).

فيجب أن تؤدي مهارات القراءة والكتابة وظيفة في حياة الأطفال المعاقين فكريًا، لأنها وسيلتهم في التعبير عما بداخلهم، فتكون هذه المهارات أكثر نجاحًا إذا اقتربت من مفردات حياتهم، وهنا نستطيع الحكم على نجاح البرنامج بقدر ما يزودهم من مفردات، يستطيعون استخدامها في حياتهم.

بالإضافة إلى ذلك على المعلم أن يحدد قبل البدء في التعلم مستويات التلاميذ وتصنيفهم، والتعرف على قدراتهم واتجاهاتهم، وما يحتاجون إليه من وسائل تعليمية مناسبة لتقديم المادة التعليمية، بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة الإثرائية مع تجزئة المادة إلى وحدات متتابعة تتلائم وحجم مجموعة التلاميذ، وهذا ما يؤكد عليه مدخل التعلم للإتقان.

فالتعلم للإتقان صالح للمهارات الأكاديمية، والقراءة والكتابة من المهارات الأكاديمية، ويصعب الفصل بينهما في عملية التعلم، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة والإحساس بالجملة،

---

(1) Theodore, L. H & Richard, E. H (1995): **Op. Cit**. p (252).

(2) Chen- Tung (1996): **Op. Cit**., P (49).

(٣) سهير محمد سلامة (٢٠٠٢): ***التربية الخاصة للمعاقين عقليًا بين العزل والدمج***، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص (٤٥).

وتزود لغة التلميذ بالكلمات، ونجد كثيرًامن الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها والهجاء كل هذه المهارات كتابية ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر فإن التلاميذ عادةً لا يكتبون كلمات وجملًا لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة، فالكتابة تشجع التلاميذ على الفهم.

عاشرًا: فــروض الدراسة:

من خلال عرض الأدبيات المرتبطة بصعوبات القراءة والكتابة، ودور مدخل التعلم للإتقان في علاجها لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلى :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في اختبار صعوبات القراءة (ككل) قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي .

وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفروض الفرعية الآتية :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى التعرف (ككل) وفى كل صعوبة فرعية (على حده) لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدارسة – في مستوى النطق (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية (على حده) لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في مستوى الفهم (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية (على حده) لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدى.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية، في اختبار صعوبات الكتابة (ككل) قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي .

وقد تفرع من الفرض الرئيس السابق الفروض الفرعية الآتية :

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى الكتابة المنقولة (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية (على حده) لاختبار الكتابة قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدى.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى التعبير الوظيفي (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية (على حده) لاختبار الكتابة، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدى.

وبعد عرض الباحثة لمفهوم التعلم للإتقان وتاريخه ومكوناته ومزاياه ، وكذلك تحديد الأسس العلمية التي نبع منها هذا المدخل، ثم تحديد فرضياته ومسلماته، وكذلك تحديد الإجراءات التنفيذية، وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم في برنامج التعلم للإتقان، وبيان العلاقة بين التعلم للإتقان والقراءة والكتابة، والاستفادة منها في إعداد دليل المعلم وبناء الوحدات الدراسية، وإعداد أدوات الدراسة، سوف تقوم الباحثة ببناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وهذا ما ستقوم به الباحثة في الفصل التالي:

4

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

أوَلا: أدوات الدراسة.

ثانيًا: بناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثالثًا : التجربة الميدانية.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

يستهدف هذا الفصل بناء برنامج قائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أوّلاً: تحديد قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية.

ثانيًا: بناء اختبار لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية.

ثالثًا: إعداد نموذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية.

رابعًا: بناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية.

خامسًا: التجربة الميدانية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أوّلا: تحديد قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية :

١- هدف القائمـــة :

تستهدف هذه القائمة تحديد صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بحصر مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهؤلاء التلاميذ في ضوء مستويات القراءة والكتابة، والصعوبات التي قد تواجههم في اكتساب تلك المهارات.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمدت الباحثة في تحديد صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية، على المصادر الآتية:

- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت مهارات القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بهما لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.
- الأدبيات المرتبطة بالقراءة والكتابة (المفهوم ، العمليات ، المهارات ، الصعوبات، وأهداف تعليمهما).
- طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية .

- استطلاع آراء المعلمين والخبراء فى مجال الإعاقة الفكرية.
- أهداف تعليم القراءة والكتابة فى مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- مقاييس المهارات اللغوية للمعاقين فكريًا التي أعدتها بعض البحوث والدراسات السابقة، منها: مقياس المهارات اللغوية لـ (عبد العزيز الشخص وآخرين، ٢٠١٠).

٣- الصورة المبدئية لقائمة صعوبات القراءة والكتابة:

تكونت الصورة المبدئية للقائمة من جزأين، هما:

- **الجزء الأول: صعوبات القراءة:**

بعد أن قامت الباحثة بحصر صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وتم وضعها في صورة استبانة، حيث تضمنت (٢٦) صعوبة مرتبطة بست مهارات رئيسة من مهارات القراءة في مستويات (التعرف، والنطق، والفهم).

- **الجزء الثاني: صعوبات الكتابة:**

بعد أن قامت الباحثة بحصر صعوبات الكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وتم وضعها في صورة استبانة، حيث تضمنت (١٧) صعوبة مرتبطة بست مهارات رئيسة من مهارات الكتابة في مستويات (الخط، والإملاء، والتعبير الوظيفي).

٤- ضبط القائمة:

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٣٨) محكمًا، وذلك للاسترشاد بآرائهم فى التوصل إلى القائمة النهائية لصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وقد حرصت الباحثة أن يكون هؤلاء المحكمون متخصصين في [1]:

- تعليم اللغة العربية والأجنبية.
- الصحة النفسية والتربية الخاصة.
- علم النفس التربوى.
- التوجيه والتدريس بمدارس التربية الفكرية.

وقد طُلب من السادة المحكمين إبداء رأيهم فى:

- مدى مناسبة مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ فى الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني.
- مدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمستوى الذى تندرج تحته.
- مدى ارتباط الصعوبات بكل مهارة فرعية تنتمى إليها.
- سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة من تلك المهارات.

---

(١) راجع الملحق رقم (١٢): **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص(٧١٧).

- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط هذه القائمة.

٥-تعديل القائمة فى ضوء آراء المحكمين:

اتبعت الباحثة نظام المقابلة الشخصية مع المحكمين، للتعرف على آرائهم في القائمة المبدئية، للوصول إلى الصورة النهائية لقائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، وقد قامت الباحثة بتفريغ البيانات التى تم تجميعها من السادة المحكمين، وقد تمثلت آراؤهم حول القائمة كما يلي:

أ- بالنسبة لصعوبات القراءة:

- اتفق المحكمون على المحاور الرئيسة للقائمة، وهى، أولًا: مستويات القراءة، هي : (التعرف ، النطق ، الفهم).
- اقترح بعض المحكمين ضرورة تعديل صفحة التعليمات الواردة فى بداية القائمة ، لتعبر عن المطلوب من المحكم بدقة ، وذلك بتعديل مصادر اشتقاق القائمة من " الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية " إلى " الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة والكتابة وصعوبات تعلمهما " ، وكذلك "الأدبيات المرتبطة بتدريس اللغة العربية " إلى"الأدبيات المرتبطة بتعليم القراءة والكتابة والصعوبات التى تندرج تحتهما"، وكذلك إضافة مقاييس المهارات اللغوية التى استندت إليها فى اشتقاق أبعاد وعبارات هذه القائمة، وقد تم إجراء هذا التعديل ، لما فيه من التدقيق.
- اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة بعض الصعوبات الخاصة بمستوى التعرف، هى: (حذف الحروف أو المقاطع من الكلمة) تعدل إلى (ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات) ، وكذلك (الخطأ فى قراءة كلمات تنتهى بنفس الحرف) تعدل إلى (الخطأ فى التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة).
- اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة صعوبة (ضعف القدرة على ربط الحرف بالصوت الدال عليه) إلى (ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه) فى مستوى النطق الصحيح للأصوات وتمييزها.
- كما اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة الصعوبات الآتية الخاصة بمستوى الفهم:
- (الخطأ فى ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة ذات معنى) تعدل إلى (الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجملة من حيث تتابعها)، و (ضعف القدرة على إعطاء كلمات مناسبة تتم معنى جمل معطاة) تعدل إلى(الخطأ فى تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى)، و(ضعف القدرة على فهم الفكرة العامة للنص) تعدل إلى(ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء).

ب- بالنسبة لصعوبات الكتابة:

- اتفق المحكمون على المحاور الرئيسة للقائمة، وهى، ثانيًا: مستويات الكتابة، هي : (الكتابة المنقولة ، والتعبير الوظيفي).

- اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة بعض الصعوبات الخاصة بالكتابة، هى:

- " إضافة بعض الحروف إلى الكلمة فى أثناء الكتابة الإملائية " تعدل إلى "ترتيب حروف بعض الكلمات عند كتابة جملة ما بطريقة غير صحيحة " .
- " إبدال بعض الكلمات فى أثناء الكتابة الإملائية " تعدل إلى " ترتيب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة غير صحيحة".
- "ضعف القدرة على تركيب جمل بسيطة للتعبير عن المعنى " تعدل إلى " ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود " .
- " ضعف القدرة على كتابة بطاقات فى مناسبات اجتماعية ودينية " تعدل إلى " كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية".
- "ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن مشاهداته وخبراته وبيئته " تعدل إلى"كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية " .

- كما رأى بعض المحكمين حذف المهارة الرئيسة، والاكتفاء بذكر المستوى الرئيسى والصعوبات الفرعية التى تندرج تحته مرقمة ترقيمًا متتابعًا، وذلك فى الصورة النهائية للقائمة.

وقد استجابت الباحثة لجميع التعديلات لما فيها من الدقة والإثراء للبحث.

٦-الصورة النهائية لقائمة صعوبات القراءة والكتابة:

لتحديد قائمة نهائية بصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، قامت الباحثة بتحديد الوزن النسبى لقائمة الصعوبات، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب فى الترتيب التصاعدى للمهارات، وحددت الباحثة معيارًا لتحديد مهارات القراءة والكتابة والصعوبات التى تندرج تحتهما، وهى التى حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بنسبة تتراوح بين (٧٥%) إلى (١٠٠%) في ضوء نتائج الدراسات السابقة في المجال، مثل: دراسات (حمدي عزام،٢٠٠٩)، و(منيرة سلامة،٢٠٠١)، و(أسعد الصعيدي،٢٠١٥)، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية[1]:

الوزن النسبى = ك١ × ٣ + ك٢ × ٢ + ك٣ × ١ / القيمة العظمى للوزن النسبى × ١٠٠

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبى = عدد المحكمين × ٣ = ٣٨ × ٣ = ١١٤

(١) رشدى احمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية الاسلامية بين التأليف والتدريس** ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ص (١٣٣) .

والجداول الآتية توضح الوزن النسبى لمهارات القراءة والكتابة والصعوبات التى تتدرج تحتهما:

جدول (٢)

الوزن النسبى لقائمة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

م	صعوبـــــــات القراءة	مهم جدًا	مهم	مهم إلى حد ما	العدد الكلى للمحكمين	الوزن النسبى
أولًا : مستوى التعرف ، ويتضمن:						
أ-تعرف الكلمات المكتوبة بصريًا وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:						
١-	حذف الحروف أو المقاطع من الكلمة.	٢٥	٨	٥	٣٨	%٩٥
٢-	الخلط المكانى لمواضع الحروف ضمن الكلمة الواحده ، فى البداية أو الوسط أو النهاية .	٢	٢٠	١٦	٣٨	%٤٥
٣-	الخطأ في قراءة كلمات تنتهي بنفس الحرف .	٢٢	١٢	٤	٣٨	%٨٤
٤-	قلب ترتيب الحروف فى الكلمة عند القراءة .	١	١١	٢٦	٣٨	%٣٧
٥-	الخطأ في قراءة كلمات تبدأ بنفس الحرف.	٨	٢٠	١٠	٣٨	%٥٢
ب-التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة، وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:					٣٨	
٦-	الخلط في استخدام الأسماء الموصولة .	١٢	١٢	١٤	٣٨	%٥٠
٧-	الخطأ في استخدام الضمائر.	٢٦	٦	٦	٣٨	%٧١
٨-	الخطأ في استخدام أسماء الإشارة .	٢٤	١٠	٤	٣٨	%٧٦
٩-	الخطأ في تحديد الألف المقصورة والممدودة .	١٣	١٥	١٠	٣٨	%٤٢
١٠-	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .	٢٨	٨	٢	٣٨	%٨٧
ثانيًا : مستوى النطق ، ويتضمن :						
أ-نطق اصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة: وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:						
١١-	ضعف القدرة على ربط الحرف بالصوت الدال عليه.	٣٠	٤	٤	٣٨	%٩٢
١٢-	نطق أصوات الحروف في غير مواضعها من الكلمة.	١٥	١٥	٨	٣٨	%٥٥
١٣-	الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق	٢٤	١٠	٤	٣٨	%٧٩
١٤-	القراءة السريعة غير الصحيحة ، والتي تكثر فيها الأخطاء.	٨	١٢	١٨	٣٨	%٣٤
١٥-	النطق غير الصحيح للكلمات والجمل	١٤	١٤	١٠	٣٨	%٥٧
ب-الأداء باستمرار دون تكرار : وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:						
١٦-	عدم تناسق المدى البصرى مع الصوتى .	١٢	١٤	١٢	٣٨	%٤٢
١٧-	عدم مناسبة السرعة فى القراءة.	١٢	١٥	٩	٣٨	%٣٤
١٨-	حذف بعض الاصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها	٢٦	٦	٦	٣٨	%٨٧
١٩-	تكرار الحروف فى الكلمات أثناء القراءة.	٣٠	٤	٤	٣٨	%٨٩
ثالثًا: مستوى الفهم ، ويتضمن:						
أ-تحديد معنى الجملة البسيطة فى حدود حصيلتهم اللغوية ، وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:						
٢٠-	الخطأ في ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة ذات	٢٢	١٢	٤	٣٨	%٧٩

م	صعوبـــــات القراءة	مهم جدا	مهم	مهم إلى حد ما	العدد الكلى للمحكمين	الوزن النسبى
	معنى.					
٢١	ضعف القدرة على إعطاء كلمات مناسبة تتم معنى جمل معطاة.	٢٦	٦	٦	٣٨	%٨٧
٢٢-	المعرفة المحدودة بمعانى الكلمات.	١٧	١٣	٨	٣٨	%٥٥
	ب-الفهم العام للنص المقروء، وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:					
٢٣-	فهم الوحدات الأكبر كالعبارات والجمل والفقرات بشكل خطأ.	٦	١٦	١٦	٣٨	%٤٢
٢٤-	ضعف القدرة على فهم الكلمات من السياق، واختيار المعنى الملائم لها.	١٦	١٦	٦	٣٨	%٥٧
٢٥-	ضعف القدرة على فهم الفكرة العامة للنص.	٣٦	٢	-	٣٨	%٩٢
٢٦-	ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.	١٦	١٤	٨	٣٨	%٧٦

جدول (٣)

الوزن النسبى لقائمة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

م	صعوبـات الكتابـة	مهم جدا	مهم	مهم إلى حد ما	العدد الكلى للمحكمين	الوزن النسبى
أولا: مستوى الخط ، ويتضمن:						
أ-كتابة الحروف والكلمات بطريقة واضحة ومقروءة :						
١	عكس الحروف والأعداد وكتابتها من اليسار إلى اليمين	-	١٤	٢٤	٣٨	%٢٦
٢	حذف بعض الكلمات من الجملة .	١٦	١٦	٦	٣٨	%٧١
٣	ضعف القدرة على تنظيم الكلمات المطبوعة وتتابع ترتيبها .	١٤	٤	١٠	٣٨	%٥٢
٤	عدم ترك فراغات بين السطور.	-	-	٣٨	٣٨	%١٨
٥	عدم التناسق بين شكل الأحرف وبعضها وكذلك الكلمات وبعضها .	١٠	١٤	١٤	٣٨	%٣١
ثانيًا: مستوى الإملاء ، ويتضمن :						
أ-التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة فى أثناء الكتابة:						
٦	الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية فى أثناء الكتابة.	١٦	١٦	٦	٣٨	%٥٧
٧	الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.	٢٦	١٠	٢	٣٨	%٧٩
ب-كتابة أحرف الكلمة بطريقة صحيحة :						
٨	حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.	٢٦	١٢	-	٣٨	%٩٢
٩	إضافة بعض الحروف إلى الكلمة فى أثناء الكتابة الإملائية .	٢٧	٣	٨	٣٨	%٨٤
١٠	إبدال بعض الكلمات مكان بعضها فى أثناء الكتابة الإملائية.	٣٠	٦	٢	٣٨	%٩٢
ج-التمييز بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة:						

م	صعوبـــات الكتابـــة	مهم جدًا	مهم	مهم إلى حد ما	العدد الكلى للمحكمين	الوزن النسبى
١١	الخلط بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة في أثناء الكتابة	٣٢	٦	٢	٣٨	%٩٧
ثالثًا: مستوى التعبير الوظيفي ، ويتضمن :						
أ-تلخيص النص المكتوب:						
١٢	ضعف القدرة على تنظيم المعلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة.	٢٣	١٢	٣	٣٨	%٧١
١٣	ضعف القدرة على تركيب جمل بسيطة للتعبير عن المعنى.	٢٦	١٢	–	٣٨	%٨٤
١٤	ضعف القدرة على كتابة بطاقات في مناسبات اجتماعية ودينية .	٢١	١٠	٧	٣٨	%٩٢
١٥	ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن مشاهداته وخبراته وبيئته.	٢٦	١٠	٢	٣٨	%٨٤
١٦	ضعف القدرة على ملء استمارات للبيانات الشخصية .	١٢	١٢	١٤	٣٨	%٥٨
١٧	ضعف القدرة على كتابة رسائل تحكي شيئًا لصديق.	١٨	١٠	١٠	٣٨	%٧١

يتضح من الجدولين السابقين أن إجمالي الصعوبات التي حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين، تتراوح بين (٧٥%- ٩٧%) ، بلغ عددها (١٢) صعوبة في القراءة، و(٨) صعوبات في الكتابة، وهى التي تضمنتها القائمة النهائية لصعوبات القراءة والكتابة [(١)].

ثانيًا: بناء اختبار صعوبات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية[(٢)]:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في إعداد الاختبار:

١-تحديد هدف الاختبار:

استهدف هذا الاختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية؛ ليتسنى بناء برنامج قائم على مدخل التعلم للإتقان لعلاجها.

٢-مصادر بناء الاختبار:

تم بناء الاختبار استنادًا إلى المصادر الآتية:

---

(١) راجع الملحق (١): **قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية (الصورة النهائية)**، ص(٢٩٦).

(٢) راجع الملحق (٢): **اختبار لتشخيص صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية**، ص (٢٩٩).

- قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- الدراسات السابقة والبحوث فى مجال تعليم مهارات القراءة والكتابة وعلاج صعوباتهما لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- الأدبيات المرتبطة بالقراءة والكتابة، وكيفية قياس مهاراتهما.
- آراء الخبراء في ميدان التربية الخاصة.
- طبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

٣-وصف اختبار صعوبات القراءة والكتابة:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في إعداد الاختبار:

الجزء الأول/ اختبار صعوبات القراءة:

أ- وصف الاختبار:

تكون الاختبار فى صورته الأولية من (٣٦) سؤالا لتشخيص اثنتي عشرة صعوبة تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا فى مستويات القراءة الرئيسة الثلاث ، وهى: التعرف ، ويشخص صعوباتها اثنا عشر سؤالًا، والمستوى الثانى: النطق، ويشخص صعوباتها اثنا عشر سؤالا ، والمستوى الثالث : الفهم ، ويشخص صعوباتها اثنا عشر سؤالا، ويندرج تحت كل مستوى عدة صعوبات ، ويشخص كل صعوبة ثلاثة أسئلة.

**** وقد روعى عند بناء اختبار صعوبات القراءة عدة معايير، هي:**

* تشخيص الأسئلة للمستوى المدخلى (المعارف والخبرات السابقة) للتلاميذ عينة الدراسة فى القراءة.
* تحديد أهداف الاختبار في ضوء قائمة الصعوبات السابق تحديدها.
* ترتيب الأسئلة من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الأكثر صعوبة مراعاة لخصائص التلاميذ بالصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني فى مدارس التربية الفكرية.
* ملاءمة المحتوى المعرفى للأسئلة المقدمة للتلاميذ، للمهن المختلفة التى يتدربون فى معاهد تأهيلهم المهني على ممارستها وأدائها فى المستقبل.
* صياغة الأسئلة على هيئة مواقف حياتية من واقع التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني.

ب-تعليمات الاختبار:

صاغت الباحثة تعليمات الاختبار بصورة إجرائية لتوجيه تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية إلى الأداءات التى يجب اتباعها عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وهى:

- قراءة رأس السؤال قراءة جيدة.

- الالتزام بالمكان المخصص للإجابة.
- مراعاة الوقت المخصص للإجابة قدر الإمكان.
- لا تضع أكثر من إجابة أمام كل سؤال.

ج-ضبط الاختبار:

لضبط اختبار صعوبات القراءة قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٣٨) محكمًا(١)، من المختصين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وعلم النفس التربوى ، وخبراء الميدان من موجهى ومعلمي اللغة العربية ، وطلب منهم إبداء الرأى فيما يلى:

- وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالاختبار.
- سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار (دقة صياغة الأسئلة).
- مدى قدرة السؤال على تشخيص الصعوبة التى تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ عينة الدراسة.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لجعل الاختبار صالحًا للتطبيق.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

- اقترح بعض المحكمين تخفيض عدد أسئلة الاختبار مراعاة لخصائص وظروف المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، حيث ينبغي أن يشخص كل صعوبة سؤال واحد فقط، ويتضمن كل سؤال ثلاثة أنشطة تدريسية.
- أكد معظم المحكمين ضرورة أن تقرأ الباحثة الأسئلة أمام التلاميذ، وذلك لتوضيح عناصر الإجابة المطلوبة لكل سؤال، وكذا بيان المهام المطلوب من التلاميذ القيام بها.

اقترح بعض المحكمين إعادة صياغة رؤوس بعض الأسئلة، مثل :

١- ضع (دائرة حول الحرف الموجود فى كل كلمة من الكلمات التى أمام الحرف المقابل فى الشكل الآتي :) إلى (ضع خطًا تحت الحرف الموجود فى كل كلمة من الكلمات التى أمام الحرف المقابل فى الجدول الآتى كما بالمثال).

٢- (أكمل الحروف الناقصة من الكلمات الآتية) إلى (أكمل الحروف الناقصة من الكلمات الآتية كما بالمثال).

---

(١) راجع الملحق رقم (٥): **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص(٦٠٨).

٣- (حدد الكلمات المتضمنة حرف (س) والكلمات المتضمنة حرف (ش) إلى (حدد الكلمات المتضمنة صوت (س)، (ش) والكلمات المتضمنة صوت (ق) و (ك) كما بالمثال.

٤- (صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها) إلى (صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها، وانطقها نطقاً صحيحًا).

٥- كون جملاً من الكلمات الآتية، واقرأها قراءة صحيحة إلى (كون جملاً من الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا).

٦- (أكمل مكان النقط بكلمة مناسبة تعبر عن الصور الآتية) إلى (أكمل مكان النقط بكلمة تعبر عن كل صورة مما يأتي، كما بالمثال).

٧- (اقرأ النص الآتي ثم استنتج المعنى العام لهذا الدرس) إلى (اقرأ النص ثم حدد المعنى العام له).

٨- (الصور التى أمامك تعبر عن قصة احك هذه القصة، وضع عنوان مناسبًا لها) إلى (الصور التى أمامك تعبر عن قصة، اختر العنوان المناسب لها).

وقد استجابت الباحثة لهذه التعديلات لما فيها من الدقة والإثراء للبحث.

د-التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدرسة التربية الفكرية ببنها التابعة لإدارة التربية الخاصة ببنها – محافظة القليوبية ، وقد بلغ عددهم (٣٠) تلميذًا، وتم التطبيق فى يوم الأحد الموافق ٢٠١٥/٤/١٩ م ، وذلك للتحقق من :

- **حساب زمن الاختبار:**

تم حساب الزمن المناسب لتطبيق اختبار صعوبات القراءة، وذلك عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، وحساب المتوسط الحسابي. حيث إن هؤلاء التلاميذ ليس بينهم تجانس.

تم حساب الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$(m\ 1+m\ 2) \div 2$$

حيث m 1 = متوسط الناتج من مجموع درجات المجموعة الأولى.

m 2 = متوسط الناتج من مجموع درجات المجموعة الثانية.

متوسط الزمن (زمن الأداء الفعلي على الاختبار) = (٦٠ + ٤٠) ÷ ٢

= ٥٠ دقيقة.

والزمن الذى استغرقته المعلمة في إلقاء تعليمات الاختبار = ١٠ دقائق.

الزمن اللازم لتطبيق الاختبار = متوسط الزمن + زمن إلقاء التعليمات.

= ٥٠ + ١٠

= ٦٠ دقيقة.

ومن ثم فإن الزمن المناسب الذي يمكن الباحثة من تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة قدره (٦٠) دقيقة، إلا أن الباحثة لم تتقيد بهذا الزمن نظرًا لطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية وظروفهم الاجتماعية الخاصة، فقد استرشدت بهذه الفترة الزمنية عند تطبيق الاختبار وزيادته إن تطلب الأمر ذلك فى القياس القبلي والبعدي.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود اختبار صعوبات القراءة[1]:**

تم حساب معامل السهولة لبنود الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل السهولة = ص / ص + خ

حيث : ص = عدد الإجابات الصحيحة .

خ = عدد الإجابات الخطأ.

وفى ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التى يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢) أو أكثر من (٠.٨).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٤)

معاملات السهولة والصعوبة للبنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
١	٠.٤٢	٠.٥٨	١٩	٠.٤٢	٠.٥٨
٢	٠.٥٨	٠.٤٢	٢٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٣	٠.٣٣	٠.٦٧	٢١	٠.٥٨	٠.٤٢
٤	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٢	٠.٥٠	٠.٥٠
٥	٠.٧٥	٠.٢٥	٢٣	٠.٤٢	٠.٥٨
٦	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٤	٠.٦٧	٠.٣٣
٧	٠.٦٧	٠.٣٣	٢٥	٠.٥٨	٠.٤٢
٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٢٦	٠.٧٥	٠.٢٥
٩	٠.٥٠	٠.٥٠	٢٧	٠.٤٢	٠.٥٨

(١) صلاح علام (٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوى والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة : دار الفكر العربى، ص(٢٦٩).

١٠	٠.٣٣	٠.٦٧	٢٨	٠.٧٥	٠.٢٥
١١	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٩	٠.٤٢	٠.٥٨
١٢	٠.٦٧	٠.٣٣	٣٠	٠.٣٣	٠.٦٧
١٣	٠.٧٥	٠.٢٥	٣١	٠.٥٠	٠.٥٠
١٤	٠.٤٢	٠.٥٨	٣٢	٠.٧٥	٠.٢٥
١٥	٠.٧٥	٠.٢٥	٣٣	٠.٤٢	٠.٥٨
١٦	٠.٣٣	٠.٦٧	٣٤	٠.٦٧	٠.٣٣
١٧	٠.٤٢	٠.٥٨	٣٥	٠.٣٣	٠.٦٧
١٨	٠.٦٧	٠.٣٣	٣٦	٠.٤٢	٠.٥٨

يتضح من الجدول السابق أن معاملات سهولة البنود الفرعية التي تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠.٧٥-٠.٣٣)، وهى معاملات سهولة مقبولة. كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٧ -٠.٢٥) وهى معاملات مقبولة ، لذا أبقت الباحثة على جميع مفردات الاختبار؛ لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا بشديدة السهولة ، ويرجع ذلك لما قامت به الباحثة من تعديلات وفقًا لآراء المشرفين والمحكمين من ذوى الخبرة فى ميدان التربية الخاصة ، وعنايتهم فى اختيار كل مفردة بدقة من بين مفردات كثيرة وضعتها الباحثة.

- **حساب معامل القوة التمييزية لبنود اختبار صعوبات القراءة:**

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة فى الاختبار ، ويعد معامل تمييز المفردة دليلًا على صدقها.

وقد تم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية(١):

معامل التمييز= (مج س – مج ص) ÷ (ن × م)

والجدول التالي يوضح معامل التمييز لكل مفردة من البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة:

(١) صلاح علام (٢٠٠٦): **مرجع سابق**، ص(٢٦٩).

جدول (٥)
معاملات التمييز لبنود اختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

رقم السؤال	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات التمييز
١	٠.٣٣	١٩	٠.٦٧
٢	٠.٦٧	٢٠	٠.٣٣
٣	٠.٣٣	٢١	٠.٣٣
٤	٠.٣٣	٢٢	٠.٦٧
٥	٠.٣٣	٢٣	٠.٣٣
٦	٠.٦٧	٢٤	٠.٣٣
٧	٠.٦٧	٢٥	٠.٦٧
٨	٠.٣٣	٢٦	٠.٦٧
٩	٠.٦٧	٢٧	٠.٣٣
١٠	٠.٦٧	٢٨	٠.٣٣
١١	٠.٦٧	٢٩	٠.٦٧
١٢	٠.٣٣	٣٠	٠.٦٧
١٣	٠.٣٣	٣١	٠.٣٣
١٤	٠.٦٧	٣٢	٠.٦٧
١٥	٠.٣٣	٣٣	٠.٣٣
١٦	٠.٣٣	٣٤	٠.٣٣
١٧	٠.٣٣	٣٥	٠.٦٧
١٨	٠.٦٧	٣٦	٠.٦٧

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣ – ٠.٦٧)، وهى معاملات تمييز مقبولة، لأنها؛ أعلى من (٠.٠٣)، وأيضًا تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة على التمييز بين ذوى القدرة العالية وذوى القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذى يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

وبهذه القيمة المرتفعة لمعامل التمييز ، ما يدل على أن الاختبار ذو قوة تمييزية مرتفعة، لذا تطمئن الباحثة على دقة الاختبار.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:**

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة ، ويقاس هذا الثبات إحصائيًا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى المرة الأولى ، والدرجات التى حصل عليها هؤلاء التلاميذ فى المرة الثانية ، ومن أهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات (1):

- طريقة إعادة الاختبار .
- طريقة التجزئة النصفية.
- طريقة تحليل التباين.
- طريقة الاختبارات المتكافئة.

(١) فؤاد البهى السيد (١٩٧٦): **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى** ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ص(٣٨).

وقد تم حساب ثبات الاختبار ، بطريقة التجزئة النصفية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تم حساب ثبات اختبار صعوبات القراءة (للبنود الفرعية وللاختبار ككل) باستخدام أسلوبين إحصائيين، هما:

- **الأسلوب الإحصائي الأول:** حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد البنود الفرعية للاختبار ، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار ، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع البنود الفرعية ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للاختبار ككل في حالة غياب أحد البنود الفرعية أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار فى حالة وجود جميع البنود الفرعية، أى أن تدخل أى من البنود الفرعية لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلى للاختبار.
- **الأسلوب الإحصائي الثاني:** حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية والدرجات الكلية للاختبار ،فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة بالأسلوبين الإحصائيين السابقين:

جدول (٦)

معاملات ثبات البنود الفرعية واختبار صعوبات القراءة (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

بنود الاختبار	معامل الفا	معامل الارتباط بالاختبار(١)
١	٠.٨٦٦	٠.٨١**
٢	٠.٨٤٤٥	٠.٧٢**
٣	٠.٩٥٦	٠.٨٨**
٤	٠.٩٧٦	٠.٨٤**
٥	٠.٩٨٢	٠.٨٦**
٦	٠.٧٢٤	٠.٧٦**
٧	٠.٩٨٦	٠.٨٦**
٨	٠.٩٢٤	٠.٨٨**
٩	٠.٨٨٨	٠.٨٦**
١٠	٠.٩٩٧	٠.٨٨**
١١	٠.٩٦٠	٠.٨٣**
١٢	٠.٩٥٧	٠.٨٨**
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٢		

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا للاختبار ككل أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، أى أن تدخل كل بند فرعى لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة البند الفرعي) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة.
- أن معامل الثبات الكلي يساوي (**٠.٩٥٢**)، وهو معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

*** صدق الاختبار:**

تم حساب صدق اختبار صعوبات القراءة من خلال الآتى:

- **حساب الصدق الظاهري:** حيث عرض اختبار صعوبات القراءة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (٣٨)[1]محكمًا، لتعرف مدى مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات القراءة، كما تم توضيح ذلك سابقًا.
- **حساب الصدق الذاتي:** لقياس صدق اختبار صعوبات القراءة، بالإضافة لصدق المحكمين ، فهو يعبر عما يحتويه الاختبار من القدرة التى يقيسها خالية من الأخطاء والشوائب ، فالدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الشوائب تصبح هى المحك الذى يُنسب إليه صدق الاختبار ، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، **وفيما يلي تفصيل ذلك:**

١ – حساب صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة:

تم حساب صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الصعوبة الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف درجة أى من البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية البنود الفرعية للاختبار محكًا للصعوبة الفرعية، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة:

---

[1] انظر الملحق (٥): **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص (٦٠٨).

جدول (٧)

معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

بنود الاختبار	معامل الفا	معامل الارتباط بالاختبار(١)
١	٠.٩٥٩	٠.٨٦**
٢	٠.٨٤٥	٠.٧٢**
٣	٠.٩٥٦	٠.٨٨**
٤	٠.٩٦٠	٠.٧٩**
٥	٠.٩٨٢	٠.٨٦**
٦	٠.٧٢٤	٠.٧٦**
٧	٠.٩٥٨	٠.٨٩**
٨	٠.٩٢٤	٠.٨٨**
٩	٠.٩٥٨	٠.٨٦**
١٠	٠.٩٩٧	٠.٨٨**
١١	٠.٩٦٠	٠.٨٣**
١٢	٠.٩٥٧	٠.٨٨**
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٤		

يتضح من الجدول السابق:أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة البند الفرعي من الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات القراءة.

٢- حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات القراءة:

تم حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات القراءة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالى يوضح معاملات صدق المستويات الرئيسة لاختبار صعوبات القراءة:

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

جدول (٨)
معاملات صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

م	بنود الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التعرف.	٠.٩٥٩	٠.٠١
٢	النطق.	٠.٩٦٠	٠.٠١
٣	الفهم.	٠.٩٥٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات القراءة.

وبذلك تم التوصل إلى صورة نهائية لاختبار صعوبات القراءة، وتكون من اثني عشر سؤالا، ومن ثم أصبح صالحًا للتطبيق (١).

الجزء الثاني/ اختبار صعوبات الكتابة:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية في إعداد الاختبار:

أ-وصف اختبار صعوبات الكتابة :

تكون الاختبار فى صورته الأولية من (٢٤) سؤالًا لتشخيص (٨) صعوبات تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا فى مستويات رئيسة ، وهى : الكتابة المنقولة، ويشخص صعوباتها (١٥) سؤالا، والمستوى الثانى: التعبير الوظيفي ويشخص صعوباتها (٩) أسئلة.

علمًا بأن كل مستوى من مستويات الكتابة يتضمن صعوبات فرعية ، ومن ثم بلغ عدد الأسئلة فى مستوى الكتابة المنقولة (١٥) سؤالًا بوزن نسبى يبلغ (٦٢.٥%) ، ومستوى التعبير الوظيفي يبلغ (٩) أسئلة بوزن نسبي يبلغ (٣٧.٥%).

وقد روعى عند بناء اختبار صعوبات الكتابة عدة معايير، هى :

- تشخيص الأسئلة للمستوى المدخلي (الخبرات والمعارف السابقة) للتلاميذ عينة الدراسة فى الكتابة.

(١) راجع الملحق (٢): **اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية** ، ص (٢٩٩).

- تحديد أهداف الاختبار فى ضوء قائمة الصعوبات السابق تحديدها.
- ترتيب الأسئلة من البسيط إلى المعقد ، من السهل إلى الأكثر صعوبة مراعاة لخصائص تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- ملاءمة المحتوى المعرفي للأسئلة المقدمة للمهن المختلفة التى يتدربون فى معاهد تأهيلهم المهني على ممارستها وأدائها فى المستقبل.
- صياغة الأسئلة على هيئة مواقف حياتية من واقع التلاميذ المعاقين فكريًا.

ب- تعليمات الاختبار :

صاغت الباحثة تعليمات الاختبار بصورة إجرائية لتوجيه تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية إلى الأداءات التى يجب اتباعها عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وهى:

- قراءة رأس السؤال قراءة جيدة.
- الالتزام بالمكان المخصص للإجابة.
- مراعاة الوقت المخصص للإجابة قدر الإمكان.
- لا تضع أكثر من إجابة أمام كل سؤال.

ج- ضبط الاختبار:

لضبط اختبار صعوبات الكتابة قامت الباحثة بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ، بلغ عددهم (٣٨) محكما(*)، من المختصين فى المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، والصحة النفسية والتربية الخاصة ، وعلم النفس التربوى ، وخبراء الميدان من موجهى ومعلمي اللغة العربية ، وطُلبَ منهم إبداء الرأى فيما يلي :

- مدى وضوح ودقة التعليمات الخاصة بالاختبار.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار (دقة صياغة الأسئلة).
- مدى قدرة السؤال على تشخيص الصعوبة التى تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى التلاميذ عينة الدراسة.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا لجعل الاختبار صالحًا للتطبيق.

---

[*] انظر الملحق (٥) : **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص(٦٠٨).

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

- اقترح بعض المحكمين تخفيض عدد أسئلة الاختبار مراعاة لخصائص وظروف المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، حيث ينبغى أن يشخص كل صعوبة سؤال واحد فقط، يتضمن كل سؤال ثلاثة أنشطة تدريسية.
- أكد معظم المحكمين ضرورة أن تقرأ الباحثة الأسئلة أمام التلاميذ، وذلك لتوضيح عناصر الإجابة المطلوبة لكل سؤال، وكذا بيان المهام المطلوب من التلاميذ القيام بها.
- اقترح المحكمن إعادة صياغة رؤوس بعض الأسئلة، وهي :

* (اكتب جملاً تعبر عن الصورة التى أمامك إلى (اكتب جملة تعبر عن كل صورة من الصور الآتية).
* (ادخل الكلمات الآتية فى جمل تعبر عما تشاهده فى الصور التى أمامك) إلى (ضع الكلمات الآتية فى مكانها المناسب من الجمل الآتية).

وقد استجابت الباحثة لهذه التعديلات لما فيها من الدقة والإثراء للبحث.

د- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدرسة التربية الفكرية ببنها التابعة لإدارة التربية الخاصة ببنها محافظة القليوبية، وقد بلغ عددهم (٣٠) تلميذًا ، وتم التطبيق فى يوم الاثنين الموافق ٢٠/٤/٢٠١٥ ، وذلك للتحقق من:

- **<u>حساب زمن الاختبار:</u>**

تم حساب الزمن المناسب لتطبيق اختبار صعوبات الكتابة، وذلك عن طريق تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين، وحساب المتوسط الحسابي. حيث إن هؤلاء التلاميذ ليس بينهم تجانس.

تم حساب الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$(m\ 1+m\ 2) \div 2$$

حيث m 1 = متوسط الناتج من مجموع درجات المجموعة الأولى.

m 2 = متوسط الناتج من مجموع درجات المجموعة الثانية.

متوسط الزمن (زمن الأداء الفعلي على الاختبار) = (٥٠ + ٤٠) ÷ ٢

= ٤٥ دقيقة.

والزمن الذى استغرقته المعلمة في إلقاء تعليمات الاختبار = ١٠ دقائق.

الزمن اللازم لتطبيق الاختبار = متوسط الزمن + زمن إلقاء التعليمات.

= ٤٥ + ١٠ = ٥٥ دقيقة.

ومن ثم فإن الزمن المناسب الذي يمكن الباحثة من تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ في القراءة قدره (٥٥) دقيقة، وقد التزمت الباحثة بهذا الزمن فى الإجابة على الاختبار فى القياس القبلي والبعدي.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار[1]:**

تم حساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال المعادلة التالية:

معامل السهولة = ص / ص + خ

حيث : ص = عدد الإجابات الصحيحة.

خ = عدد الإجابات الخطأ.

وفى ضوء هذه المعادلة يتم حذف المفردة التى يكون معامل سهولتها أقل من (٠.٢). أو أكبر من (٠.٨).

كما تم حساب معامل الصعوبة من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = ١ – معامل السهولة.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

معاملات السهولة والصعوبة للبنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة	رقم السؤال	معاملات السهولة	معاملات الصعوبة
١	٠.٦٧	٠.٣٣	١٣	٠.٥٠	٠.٥٠
٢	٠.٥٨	٠.٤٢	١٤	٠.٧٥	٠.٢٥
٣	٠.٥٠	٠.٥٠	١٥	٠.٥٨	٠.٤٢
٤	٠.٧٥	٠.٢٥	١٦	٠.٦٧	٠.٣٣
٥	٠.٥٨	٠.٤٢	١٧	٠.٣٣	٠.٦٧
٦	٠.٦٧	٠.٣٣	١٨	٠.٤٢	٠.٥٨
٧	٠.٣٣	٠.٦٧	١٩	٠.٥٠	٠.٥٠
٨	٠.٤٢	٠.٥٨	٢٠	٠.٦٧	٠.٣٣
٩	٠.٦٧	٠.٣٣	٢١	٠.٥٨	٠.٤٢
١٠	٠.٥٨	٠.٤٢	٢٢	٠.٥٠	٠.٥٠
١١	٠.٦٧	٠.٣٣	٢٣	٠.٣٣	٠.٦٧
١٢	٠.٥٨	٠.٤٢	٢٤	٠.٤٢	٠.٥٨

(١) صلاح علام (٢٠٠٦): **مرجع سابق** ، ص (٢٦٩).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات سهولة البنود الفرعية التى تم الإبقاء عليها تراوحت ما بين (٠.٧٥– ٠.٣٣)، وهى معاملات سهولة مقبولة. كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٦٧ –٠.٢٥) وهى معاملات مقبولة ، لذا أبقت الباحثة على جميع مفردات الاختبار ، لأنها ليست بشديدة الصعوبة ولا شديدة السهولة ، ويرجع ذلك لما قامت به الباحثة من تعديلات وفقًا لآراء المشرفين والمحكمين من ذوى الخبرة فى ميدان التربية الخاصة ، وعنايتهم فى اختيار كل مفردة بدقة من بين مفردات كثيرة وضعتها الباحثة.

جـ-حساب معامل القوة التمييزية لمفردات الاختبار:

يعبر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة فى الاختبار ، ويعد معامل تمييز المفردة دليًلا على صدقها.

وقد تم حساب معامل التمييز باستخدام المعادلة الآتية:

معامل التمييز= (مج س – مج ص) ÷ (ن × م)

والجدول التالي يوضح معامل التمييز لكل مفردة من البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة:

جدول (١٠)

معاملات التمييز لبنود اختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

رقم السؤال	معاملات التمييز	رقم السؤال	معاملات التمييز
١	٠.٦٧	١٣	٠.٦٧
٢	٠.٦٧	١٤	٠.٦٧
٣	٠.٦٧	١٥	٠.٣٣
٤	٠.٦٧	١٦	٠.٦٧
٥	٠.٣٣	١٧	٠.٦٧
٦	٠.٣٣	١٨	٠.٦٧
٧	٠.٣٣	١٩	٠.٣٣
٨	٠.٣٣	٢٠	٠.٣٣
٩	٠.٦٧	٢١	٠.٣٣
١٠	٠.٦٧	٢٢	٠.٦٧
١١	٠.٣٣	٢٣	٠.٦٧
١٢	٠.٣٣	٢٤	٠.٣٣

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات تمييز مفردات الاختبار تراوحت بين (٠.٣٣ – ٠.٦٧) وهى معاملات تمييز مقبولة ، لأنها أعلى من (٠.٣)، وأيضًا تشير إلى قدرة البنود الفرعية لاختبار الكتابة على التمييز بين ذوى القدرة العالية وذوى القدرة الضعيفة بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة الكلية.

وبهذه القيمة المرتفعة لمعامل التمييز ، ما يدل على أن الاختبار ذو قوة تمييزية مرتفعة ، لذا تطمئن الباحثة على دقة الاختبار.

د–حساب معامل ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة ، ويقاس هذا الثبات إحصائيًا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى المرة الأولى ، والدرجات التى حصل عليها هؤلاء التلاميذ فى المرة الثانية، ومن أهم الوسائل الإحصائية لقياس الثبات [1].

- طريقة إعادة الاختبار.
- طريقة التجزئة النصفية.
- طريقة تحليل التباين.
- طريقة الاختبارات المتكافئة.

وقد تم حساب ثبات الاختبار ، بطريقة التجزئة النصفية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تم حساب ثبات اختبار صعوبات الكتابة (للبنود الفرعية وللاختبار ككل) باستخدام أسلوبين إحصائيين، هما:

- **الأسلوب الإحصائي الأول:** حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد البنود الفرعية للاختبار، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع البنود الفرعية ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للاختبار ككل في حالة غياب أحد البنود الفرعية أقل من أو يساوى معامل ألفا العام للاختبار فى حالة وجود جميع البنود الفرعية، أى أن تدخل أى من البنود الفرعية لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- **الأسلوب الإحصائي الثاني:** حساب معاملات الارتباط بين درجات البنود الفرعية والدرجات الكلية للاختبار، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة بالأسلوبين الإحصائيين السابقين:

(١) فؤاد البهى السيد (١٩٩٦): **مرجع سابق** ، ص (٢٤٥).

جدول (١١)
معاملات ثبات البنود الفرعية واختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية (ككل)

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار[1]
١	٠.٩٥٦	٠.٨٨**
٢	٠.٩٧٦	٠.٨٤**
٣	٠.٩٨٢	٠.٨٦**
٤	٠.٩٨٦	٠.٨٦**
٥	٠.٩٢٤	٠.٨٨**
٦	٠.٩٩٧	٠.٨٨**
٧	٠.٩٦٠	٠.٨٣**
٨	٠.٩٥٧	٠.٨٨**
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٥٨		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن معامل ألفا للاختبار ككل أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للاختبار، أى أن تدخل كل بند فرعي لا يؤدى إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للاختبار.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة وجود درجة البند الفرعي) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة.
- أن معامل الثبات الكلي يساوي (٠.٩٥٢)،وهو معامل ثبات مرتفع يطمئن على ثبات الاختبار لتطبيقه على تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

هـ-صدق الاختبار:

تم حساب صدق اختبار صعوبات الكتابة من خلال الآتي :

– **حساب الصدق الظاهري:** حيث عرض اختبار صعوبات الكتابة على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (٣٨)[1]محكمًا، لتعرف مدى مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات الكتابة، كما تم توضيح ذلك سابقًا.

---

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

- **حساب الصدق الذاتي:** لقياس صدق اختبار صعوبات الكتابة، بالإضافة لصدق المحكمين[1]، فهو يعبر عما يحتويه الاختبار من القدرة التى يقيسها خالية من الأخطاء والشوائب ، فالدرجات الحقيقية الخالية من أخطاء الشوائب تصبح هى المحك الذى ينسب إليه صدق الاختبار ، حيث يعتمد على الدرجات التجريبية بعد التخلص من أخطاء القياس، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- حساب صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة:

تم حساب صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الصعوبة الفرعية والدرجة الكلية للاختبار في حالة حذف المفردة من البنود الفرعية من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية البنود الفرعية للاختبار محكًا للصعوبة الفرعية، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة:

جدول (١٢)
معاملات صدق البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

بنود الاختبار	معامل ألفا	معامل الارتباط بالاختبار[٢]
١	٠.٩٥٩	٠.٨٦**
٣	٠.٩٥٦	٠.٨٨**
٤	٠.٩٦٠	٠.٧٩**
٥	٠.٩٨٢	٠.٨٦**
٧	٠.٩٥٨	٠.٨٩**
٨	٠.٩٢٤	٠.٨٨**
٩	٠.٩٥٨	٠.٨٦**
١١	٠.٩٦٠	٠.٨٣**
معامل ألفا العام للاختبار في حالة وجود جميع البنود الفرعية = ٠.٩٦٢		

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بند فرعي والدرجة الكلية للاختبار (في حالة حذف درجة البند الفرعي من الدرجة الكلية للاختبار)

(١) انظر الملحق (٥): **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص (٦٠٨).

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار في حالة وجود درجات البنود الفرعية ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١).

دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع البنود الفرعية لاختبار صعوبات الكتابة.

٢- حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات الكتابة:

تم حساب صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات الكتابة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالى يوضح معاملات صدق المستويات الرئيسة لاختبار صعوبات الكتابة:

جدول (١٣)

معاملات صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

م	بنود الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	
		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الكتابة المنقولة.	٠.٩٦٠	٠.٠١
٢	التعبير الوظيفي.	٠.٩٥٨	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق: أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المستوى الرئيسي والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق البنود الرئيسة لاختبار صعوبات الكتابة.

وبذلك تم التوصل إلى صورة نهائية لاختبار صعوبات الكتابة، وتكون من (٨) ثمانية أسئلة، ومن ثم أصبح صالحًا للتطبيق (١).

ثالثًا: إعداد نماذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة والكتابة ، لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية(٢).

قامت الباحثة بإعداد نموذج التصحيح في ضوء الخطوات الآتية:

(١) نموذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة ، لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

(١) راجع الملحق (٢): **اختبار تشخيص لصعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بالصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية** ، ص (٢٩٩).

(٢) انظر الملحق (٣): **نموذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة والكتابة، للصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية**، ص (٣١٦).

أ- تحديد هدف نموذج التصحيح:

استهدف هذا النموذج تحليل أداءات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية لتشخيص صعوبات القراءة تحليلًا متدرجًا وفق مقياس ثلاثي الأبعاد ، وقد راعت الباحثة الآتي عند تصميم النموذج:

- وضع محكات التقييم التى تحدد مستويات التعلم فى صفوف مقياس الأداء.
- تحديد مستوى الأداء ، والذى يمثل أعمدة مقياس الأداء.
- وصف الأداءات والمعارف التى تصف كل مستوى أدائى فى كل خلية من خلايا مقياس الأداء ، كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا ، وواضحًا ، وخاليًا من العبارات الغامضة.
- تحديد التدرج فى الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.

ب- تحديد مصادر اشتقاق نموذج التصحيح:

اعتمدت الباحثة فى تصميم النموذج على المصادر الآتية:

- قائمة صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، التى تم التوصل إليها.
- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بالقراءة والصعوبات المرتبطة بها لدى هؤلاء التلاميذ.
- الأدبيات المرتبطة بقياس مهارات القراءة والصعوبات المرتبطة بها.
- طرائق تقدير مهارات القراءة وقياسها.

جـ-وصف نموذج التصحيح:

تكون النموذج من صعوبات القراءة التى تم التوصل إليها ، وتم تحليل كل صعوبة وفق مقياس ثلاثى كما يلى:

المستوى الأول: وهو المستوى الجيد ، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على ثلاث درجات إذا خلا أدؤه من الأخطاء.

المستوى الثانى: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ على درجتين إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين.

المستوى الثالث: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على درجة واحده فقط إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).

- ولا يحصل التلميذ على أية درجة إذا لم يستطع أن يؤدى المهارة بأى شكل من الأشكال.

والنموذج الآتى يوضح ذلك:

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء جيد (ثلاث درجات)	مقبول (درجتان)	ضعيف (درجة واحدة)
تعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصريًا.	يتعرف أشكال الحروف داخل الكلمات بطريقة صحيحة .	يخلط بين أشكال الحروف في وسط ونهاية الكلمات.	يخطأ في تحديد الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات.

د-ضبط نموذج التصحيح:

تم عرض نموذج التصحيح على المحكمين ، الذين عرض عليهم قائمة صعوبات القراءة واختبار صعوبات القراءة (*) لإبداء آرائهم حول:

- وضوح ميزان التقدير (الكمية والكيفية) لكل صعوبة من صعوبات القراءة.
- صحة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه صالحًا لتجويد هذا النموذج.
- مدى وضوح التعليمات ووفائها.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- ملاحظة أداء تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، بشكل فردي لا جماعي، حتى تتمكن الباحثة من تحديد الأداءات موضع القياس بدقة.

٢- تقسيم الأداء إلى أربعة مستويات، وتم توزيع الدرجات كالتالي: المستوى الأول: أربع درجات، والمستوى الثانى: ثلاث درجات ، والمستوى الثالث درجتان ، والمستوى الرابع درجة واحده ، والباحثة ترى أن هذا التوزيع غير منطقى لسبب وهو أن التلميذ الموجود فى المستوى الرابع حسب هذا التوزيع يحصل على درجة واحدة، مع العلم بأن هذا التلميذ لم يؤدِ المهارة بأى شكل من الأشكال.

وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم وضع نموذج التصحيح فى صورته النهائية.

(٢) نموذج تصحيح اختبار صعوبات الكتابة، لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

قامت الباحثة بإعداد نموذج التصحيح في ضوء الخطوات الآتية:

أ- تحديد هدف نموذج التصحيح:

استهدف هذا النموذج تحليل أداءات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية لتشخيص صعوبات الكتابة تحليلًا متدرجًا وفق مقياس ثلاثى الأبعاد ، وقد راعت الباحثة الآتي عند تصميم النموذج:

---

[*] انظر الملحق (٥): **قائمة بأسماء السادة المحكمين** ، ص(٦٠٨).

- وضع محكات التقييم التى تحدد مستويات التعلم فى صفوف مقياس الأداء .
- تحديد مستوى الأداء ، والذى يمثل أعمدة مقياس الأداء.
- وصف الكتابات والمعارف التى تصف كل مستوى فى كل خلية من خلايا مقياس الأداء ، كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا ، وواضحًا ، وخاليًا من العبارات الغامضة.
- تحديد التدرج فى الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.

٢- تحديد مصادر اشتقاق نموذج التصحيح:

اعتمدت الباحثة فى تصميم النموذج على المصادر الآتية:

- قائمة صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية التي تم التوصل إليها.
- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بالكتابة وصعوبات تعلمها لدى هؤلاء التلاميذ.
- الأدبيات المرتبطة بقياس مهارات الكتابة وصعوبات تعلمها.
- طرائق تقدير مهارات الكتابة وقياسها.

٣-وصف نموذج التصحيح:

تكون النموذج من صعوبات الكتابة التى تم التوصل إليها ، وتم تحليل كل صعوبة وفق مقياس ثلاثي كما يأتي:

- المستوى الأول: وهو المستوى الجيد ، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على ثلاث درجات إذا خلا أدؤه من الأخطاء.
- المستوى الثانى: وهو المستوى المتوسط ، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على درجتين إذا لم يزد عدد أخطائه عن خطأين.
- المستوى الثالث: وهو المستوى الضعيف ، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على درجة واحده إذا زادت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).
- ولا يحصل التلميذ على أية درجة إذا لم يستطع أن يؤدى المهارة بأى شكل من الأشكال.

والنموذج الآتي يوضح ذلك:

المستوى المعياري	مؤشرات الأداء		
	جيد (ثلاث درجات)	**مقبول (درجتان)**	**ضعيف (درجة واحدة)**
الكتابة المنقولة.	يكتب الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل بطريقة صحيحة.	يخلط بين الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل .	يخطأ في كتابة الحروف الهجائية المتشابهة فى بداية ووسط ونهاية الكلمات.

د- ضبط نموذج التصحيح:

تم عرض نموذج التصحيح على المحكمين ، الذين عرض عليهم قائمة صعوبات الكتابة، واختبار صعوبات الكتابة لإبداء آرائهم حول:

- وضوح ميزان التقدير (الكمية والكيفية) لكل صعوبة من صعوبات الكتابة.
- صحة الصياغة اللغوية لمستويات الأداء.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه صالحًا لتجويد هذا النموذج.
- مدى وضوح التعليمات ووفائها.

وقد أبدى المحكمون الملحوظات الآتية:

١- ملاحظة كتابات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني، وتحليلها ، بشكل فردي لا جماعي، حتى تتمكن الباحثة من تحديد الأداءات موضع القياس بدقة.

٢- تقسيم الأداء إلى أربعة مستويات، وتم توزيع الدرجات كالتالى: المستوى الأول أربع درجات ، والمستوى الثانى ثلاث درجات ، والمستوى الثالث درجتان ، والمستوى الرابع درجة واحده ، والباحثة ترى أن هذا التوزيع غير منطقى لسبب وهو أن التلميذ الموجود فى المستوى الرابع حسب هذا التوزيع يحصل درجة واحده ، مع العلم بأن هذا التلميذ لم يؤدِ المهارة بأية شكل من الأشكال.

وقد استجابت الباحثة إلى معظم التعديلات الواردة من السادة المحكمين ، وتم وضع القائمة فى صورتها النهائية.

وبعد أن توصلت الدراسة الحالية إلى إعداد قائمة صعوبات القراءة والكتابة، وكذا إعداد نماذج لتقدير أداء تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في القراءة والكتابة، يمكن إعداد البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة الدراسة.

ثالثًا: بناء برنامج التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

لبناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- تحديد فلسفة البرنامج ومنطلقاته :

هدفت الدراسة الحالية إلى علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها تلاميذ (الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية) من خلال برنامج تدريسي علاجي قائم على بعض استراتيجيات التعلم للإتقان، التى تم اختيارها بناء على طبيعة تلاميذ

مدارس التربية الفكرية، الذين يعانون من الإعاقة الفكرية البسيطة، وينحصر مستوى ذكائهم بين (٥٠–٧٥) درجة، وفى ضوء علاقتها الوثيقة بمهارات القراءة والكتابة.

ومن هنا تتضح منطلقات بناء البرنامج الحالي في الآتي :

- الصعوبات التى تواجه تلاميذ التربية الفكرية في مهارتي القراءة، والكتابة.
- طبيعة مادة اللغة العربية، ووظائفها، وكذلك طبيعة فنى القراءة والكتابة على وجه الخصوص، مثل : تعليم القراءة والكتابة من خلال المواقف الحياتية، وتمثيل الأدوار مع الممارسة المستمرة، والتصحيح، والتدعيم، وأن تكون الموضوعات الدراسية مستمدة من البيئة.
- خصائص هذه الفئة من التلاميذ، وقدراتهم العقلية، واحتياجاتهم اللغوية، مثل : مراعاة قصورهم في الانتباه، وضعف الذاكرة، مع الاقتناع التام بقدرتهم على الاستفادة مما يقدم إليهم إذا تم مراعاة خصائصهم وقدراتهم.
- أهداف تعليم القراءة والكتابة فى مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- تأهيل التلاميذ لسوق العمل؛ مما يتطلب تنمية مهارات القراءة والكتابة باعتبارها مهارات وظيفية.

وفى ضوء فلسفة البرنامج الحالي ومنطلقاته، يمكن تحديد مصادر بنائه.

٢- تحديد مصادر بناء البرنامج العلاجي لتلاميذ مدارس التربية الفكرية :

اعتمدت الباحثة عند بناء البرنامج الحالى على المصادر التالية :

- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت صعوبات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية.
- الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية التى تناولت استراتيجيات التعلم للإتقان.
- الأدبيات المرتبطة بالقراءة والكتابة، وصعوبات تعلمها.
- طبيعة استراتيجيات التعلم للإتقان.
- طبيعة تلاميذ الصف الثالث في مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- قائمة صعوبات القراءة والكتابة التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.
- نتائج الاختبار القبلي لتشخيص الصعوبات التى تواجه عينة الدراسة في مهارات القراءة والكتابة.

وفى ضوء مصادر بناء البرنامج العلاجي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ يمكن تحديد أسسه التربوية والنفسية واللغوية.

٣- أسس بناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان :

نظرًا لأن تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يعانون من مشكلات فى تعلمهم نتيجة لمستوى ذكائهم المنخفض، فإنهم يميلون إلى تبسيط المفاهيم، ويتصفون بقصور فى القدرة على التعميم، وضعف فى القدرة على التذكر، والانتباه، كما يتصفون بالتأخر اللغوي، لذا ينبغى مراعاة مجموعة من الأسس التربوية والنفسية عند بناء البرنامج العلاجي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ.

ولذا يستند البرنامج الحالي إلى الأسس التالية :

(أ) الأسس التربوية المرتبطة بالمعاقين فكريًا القابلين للتعلم :

إن فئة المعاقين فكريًا لديهم بعض الخصائص التربوية، من أهمها : نقص القدرة على الملاحظة التلقائية، والحاجة إلى التكرار، والحاجة إلى جذب الانتباه باستمرار، بالإضافة إلى قصور قدرتهم فى التفكير فهم لا يستطيعون استخدام المحسوسات في التفكير، لذلك روعى في بناء البرنامج مجموعة من الأسس التربوية، وهى كالآتي :

- تحديد الصعوبات التى يعاني منها التلاميذ من خلال الاختبارات التشخيصية، وترجمتها إلى أهداف سلوكية.
- تسلسل المادة العلمية، وترتيبها من السهل إلى الصعب.
- تفريد التعليم، وذلك فى ضوء خصائص هذه الفئة من التلاميذ.
- تقليل عدد المنبهات فى الموقف الواحد، حتىَ تسمح للتلميذ بالتركيز.
- كثرة التدريبات، والتكرار يساعد فى اكتساب المهارات.
- عدم تكليف التلميذ بأشياء تفوق نموه العقلي.
- التنوع فى الوسائل التعليمية عند تقديم المادة العلمية؛ حتى يمكن التعلم بأكثر من حاسة.
- التنوع فى الأنشطة المقدمة للتلاميذ بما يجذب انتباههم باستمرار في أثناء عملية التعلم.

(ب) الأسس النفسية المرتبطة بالمعاقين فكريًا القابلين للتعلم :

بالرغم من أن جميع الأطفال يتشابهون فى كثير من الخصائص، إلا أن الطفل المعاق يغلب على سلوكه اللامبالاة، وعدم الاكتراث بما يدور حوله، لذا لابد من مراعاة عدة أسس نفسية للتلميذ المعاق فكريًا عند إعداد البرنامج العلاجي المقدم له، تتمثل في الآتي :

- ضرورة تدريب كل تلميذ على المهارات الأساسية للتكيف مع محيطه، وإشباع حاجاتهم؛ حتى تدعم شخصيته، ونقوى دافعه الذاتى للنمو والتحسن.
- إتاحة فرص الاكتشاف أمامه، وتعزيز التعلم بالخبرة المباشرة، وتأكيد مشاعر الإحساس بالأمن، والبدء معه من حيث يستطيع، فكل ذلك يحسن مفهومه عن ذاته.

- التشجيع المستمر للاعتماد على ذاته، وتدريبه على تحقيق الاستقلالية، واعتبار ذلك هدفًا أساسيًا فى تربيته، والاستفادة من قدراته مهما كانت محدودة فى تحقيق مطالبه لنفسه.
- مكافأة التلميذ على أى تحسن فى أدائه، وعدم التركيز على مواطن ضعفه، بل التركيز على مواطن القوة لديه.
- عدم الاستخفاف بالتلميذ المعاق، أو السخرية منه، أو من الجهد الذى يبذله، والتحلى بالصبر فى التعامل مع أخطائه، وتحمل صعوباته.
- تقديم المساعدة له عندما يكون فى حاجة إليها فقط، حتى تتيح له فرص لتنمية مهارات الاستقلال، وضرورة الإصغاء له وملاحظته جيدًا كى نتعرف احتياجاته.

(ج) الأسس المرتبطة بمهارات القراءة والكتابة للمعاقين فكريًا القابلين للتعلم :

لابد من مراعاة عدة أسس عند تدريس مهارات القراءة والكتابة للمعاقين فكريًا، وهى :

- مناسبة المواد القرائية والتدريبات اللغوية لهؤلاء التلاميذ.
- تدريس المهارات المرتبطة بالاستخدام اللغوى لهذه الفئة، أى التى يمكن أن يستفيدوا بها فى استخدامهم اليومي.
- تصميم وسائل تعليمية مرتبطة بتعليم مهارات القراءة.
- تعليم المعاقين فكريًا المهارات البسيطة، والبعد عن المهارات المعقدة.
- استخدام كلمات قريبة من بيئة هؤلاء التلاميذ.
- كثرة التدريبات على المهارات، لأن هذه الفئة تحتاج إلى التكرار.
- الممارسة المستمرة للكتابة، حتى يستطيع التعبير عن حاجاته.
- تدريس مهارات الكتابة الوظيفية التى تتناسب مع هؤلاء التلاميذ.

(د) الأسس المرتبطة بمدخل التعلم للإتقان :

* اعتمد البرنامج الحالي على مدخل التعلم للإتقان الذي يراعي طبيعة عينة الدراسة، من حيث :

– اختلاف الميول والقدرات التعليمية.

– اختلاف سرعة تعلم كل تلميذ تبعًا لمستوى التحصيل، وبالتالى اختلاف الوقت المستغرق فى التعلم.

–تنمية المهارات بطرائق وإستراتيجيات متنوعة وفقًا لاحتياجات كل تلميذ.

* تجزئة المادة المتعلمة على نحو هرمى.

* إعطاء الوقت المناسب للتعلم، ليصل التلميذ إلى مستوى الإتقان المطلوب.

* كثرة التدريبات التى تساعد على إتقان المهارات.

* تنوع الأنشطة المناسبة لمستوى التلاميذ.
* وصف العلاج المناسب فى حالة عدم إتقان المهارات.
* التنوع فى استخدام أساليب التقويم (تشخيصي – بنائي – ختامي).

وفى ضوء هذه الأسس يمكن توصيف البرنامج العلاجي المقدم لهذه الفئة من التلاميذ.

٤ – عناصر برنامج التعلم للإتقان :

أوّلا: أهداف البرنامج :

قد قامت الباحثة بتحديد أهداف البرنامج الحالي فى ضوء عدة معايير، وهى:

- صياغة الأهداف التعليمية فى ضوء خصائص التلاميذ المعاقين فكريًا.
- ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.
- إثارة الأهداف التعليمية الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
- الارتباط الوثيق بأهداف تربية المعاقين فكريًا لتحقيق النمو الشامل لهم.
- مشاركة التلاميذ فى الأنشطة اللغوية.
- الارتباط بقائمة المهارات اللازم إكسابها لهذه الفئة من التلاميذ.

وفى ضوء ما سبق، تنقسم أهداف البرنامج إلى نوعين، هما :

أ–أهداف عامة :

وتشير إلى ما ينبغى إكسابه للتلاميذ المعاقين فكريًا من معارف ومعلومات، وكذلك ما ينبغى تنميته لديهم وتدريبهم عليه، وهى ترقى إلى غايات بعيدة وشاملة نسعى جميعًا لتحقيقها، وأهم هذه الأهداف، هى :

- تزويد التلاميذ المعاقين فكريًا ببعض المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة التى ينبغى توافرها لديهم.
- معالجة الصعوبات اللغوية فى القراءة والكتابة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.
- تنمية قدرتهم على الكتابة الصحيحة للتعبير عن النفس، وعن مواقف الحياة الوظيفية.
- مساعدتهم على ممارسة مهارات الكتابة فى ضوء ثقافة المجتمع الذى يعيشون فيه، والمهن التي يتوقع ممارستهم لها بعد تخرجهم.
- إكسابهم قيمًا خلقية واجتماعية تساعدهم على التكيف فى حياتهم الاجتماعية.
- رفع مستوى التحصيل اللغوى عند التلاميذ.
- إكسابهم القدرة على الاتصال اللغوى الواضح السليم، وتدريبهم على النطق مما يسهم فى تحسين قدراتهم على التواصل مع الآخرين.

(ب) أهداف خاصة :

وتشمل الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب المهاري، والأهداف الخاصة تشير إلى ما ينبغى تحقيقه من مهارات فى نهاية كل درس، وتتسم هذه الأهداف بأنها أكثر تحديدًا وأوثق ارتباطًا بخصائص التلاميذ، ويتوقع تحقيقها فى نهاية البرنامج، وأهم هذه الأهداف، هى :

الأهداف المعرفية :

فى نهاية هذا البرنامج يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- يتعرف الحروف والكلمات وينطقها نطقًا صحيحًا.
- يتعرف الأصوات التى تتركب منها الكلمة.
- يميز بصريًا بين الكلمات التى سبق له تعلمها.
- يفرق بين الحروف الهجائية نطقًا وسمعًا وبصرًا.
- يحدد معانى ما يقرأ من كلمات وجمل قصيرة.
- يوازن بين أسماء الإشارة الواردة فى النص المقروء.
- يستنتج الفكرة العامة للنص المقروء.
- يفرق بين حرف المد والحرف الممدود فى الكلمات.
- يميز بين صور الحروف العربية وتنوعها في حالتي اتصالها وانفصالها.
- يضع عنوانًا رئيسًا للنص المقروء.
- يكتسب معلومات ومفاهيم وقيم معرفية وثقافية تلائم مستوى نموه.

الأهداف المهارية :

فى نهاية هذا البرنامج يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- يقرأ الكلمات والجمل بالدقة والسرعة المناسبة.
- يكتب جملة تعبر عن معنى مقصود.
- يميز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
- يكتب جملة تصف شعوره وإحساسه حول مناسبة اجتماعية معينة.
- يستنتج من النص الذي قرأه أو استمع إليه القيمة التي يحتاج إليها في تعامله مع الآخرين.
- يكتب بطاقات في مناسبات اجتماعية ومواقف حياتية.
- يكتب كلمة أو جملة بطريقة صحيحة وبخط واضح.
- يكون جملة تعبر عن الفكرة المتضمنة فيما يعرض عليه من صور.
- يكون جملًا من الكلمات بطريقة صحيحة، وفى وقت قصير.
- يجيد النطق بضبط مخارج الحروف، وحسن الأداء، وتمثيل المعنى.
- يكتسب عادات القراءة والكتابة السليمة.
- يعبر شفويًا عن مشاهداته وأفكاره ومشاعره وحاجاته.

- ينقل الكلمات والجمل نقلًا صحيحًا.
- يستخدم حواسه استخدامًا سليمًا فى الاستماع والقراءة والكتابة.
- يكتب بخط واضح وسليم ما ينقله أو يسمعه أو يملى عليه.

الأهداف الوجدانية :

فى نهاية هذا البرنامج يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- يتجه نحو ممارسة القراءة الذاتية التى يعتمد فيها على نفسه.
- ينمو لديه اتجاه إيجابى نحو أهمية استخدام مهارات القراءة والكتابة الصحيحة.
- يكرر ممارسة القيمة فى المواقف والظروف المختلفة فى حياته اليومية.
- يعتنى بزيادة ثروته وحصيلته اللغوية بما يعينه على الحوار.
- يعتنى بالقراءة والكتابة فى أكثر من مجال من مجالات الحياه.
- يقبل على محاورة الآخرين والاستئناس بآرائهم.
- يرغب فى الكتابة فى المجالات المختلفة لكونها أهم وسائل الاتصال بالآخرين.
- يعتز بقدرته اللغوية على التعبير عن نفسه.
- يقدر العمل المهني كوسيلة للعيش الكريم.
- يشعر بقيمة الخدمات التى تقدمها المهن المختلفة.

وفى ضوء أهداف البرنامج السابقة : العامة والخاصة، تم وضع محتواه وتحديد طريقة تنظيمه.

ثانيًا :محتوى البرنامج :

يشتمل محتوى البرنامج على جزأين، هما :

الجزء الأول : كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ المعاق فكريًا بمرحلة الإعداد المهني، ويتضمن العناصر التالية[1] :

أ-هدف الكتيب:

استهدفت الباحثة من إعداد هذا الكتيب:

-تضمين أوراق عمل تشتمل على أنشطة وتدريبات علاجية تساعد التلاميذ فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لديهم.

-تقديم بعض الإرشادات والتوجيهات التى تساعد التلاميذ فى تطبيق تلك الأنشطة والتدريبات العلاجية فى ضوء إجراءات التعلم للإتقان.

-تضمين بعض الأسئلة التقويمية ، وتدريب التلاميذ عليها.

[1] راجع الملحق (٤): **كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ** ، ص (٣٢٤) .

أ- **توصيف الكتيب :**

يتكون هذا الكتيب من تسعة دروس، موزعة على ثلاث وحدات دراسية، يتدرب التلميذ فى كل درس منها على مهارات القراءة والكتابة موضوع الدراسة، وهذه الوحدات يتم تدريسها لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني فى مدرسة التربية الفكرية.

فقد تضمنت الوحده الأولى بعنوان (مهن حرفية) ثلاثة دروس ، وهى:

الدرس الأول : الفلاح النشيط.

الدرس الثانى: النجار الأمين.

الدرس الثالث: البناء الماهر.

وبعد انتهاء الوحده الأولى يقدم اختبار بنائي لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات هذه الوحده.

وتضمنت الوحده الثانية بعنوان (مصر وطنى) ثلاثة دروس ، وهى:

الدرس الرابع: أحب وطني.

الدرس الخامس: المواطن الصالح.

الدرس السادس: الخياط الذكي .

وبعد انتهاء الوحده الثانية يقدم اختبار بنائي لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات هذه الوحده.

فى حين تضمنت الوحده الثالثة بعنوان (العمل كرامة) ثلاثة دروس ، وهى:

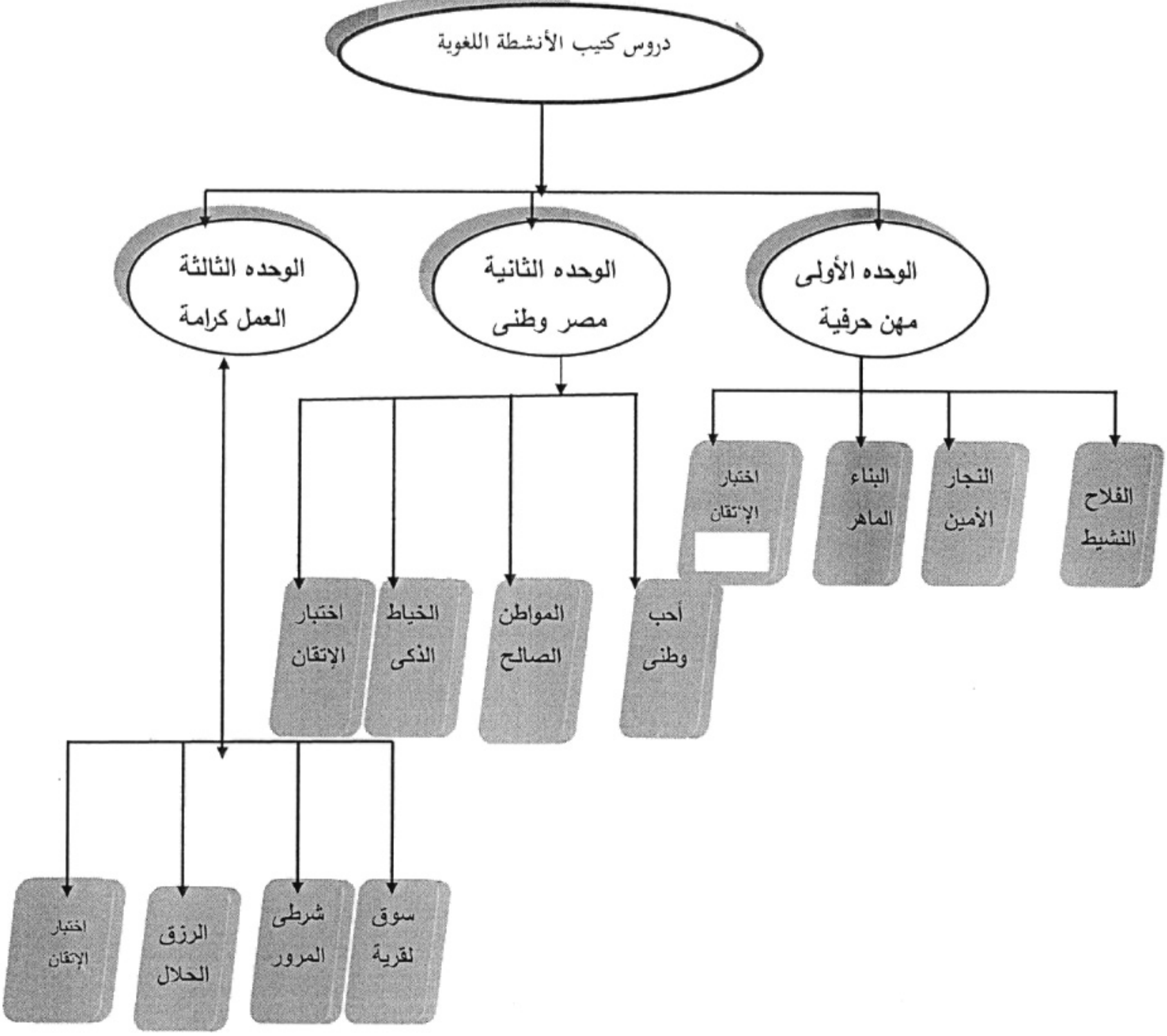
الدرس السابع: سوق القرية.

الدرس الثامن : شرطي المرور.

الدرس التاسع: الرزق الحلال.

وبعد انتهاء الوحده الثالثة يقدم اختبار بنائي لمعرفة مدى تمكن التلاميذ من مهارات هذه الوحده.

والشكل الآتي يوضح توصيف كتيب الأنشطة اللغوية المقدم للتلميذ:



شكل (٥)

توصيف كتيب الأنشطة اللغوية المقدم للتلميذ

وقد روعى فى معالجة الدروس المتضمنة فى الشكل السابق المعايير التى ينبغي توافرها فى برنامج التعلم للاتقان كما يلي:

جـ- معايير إعداد محتوى كتيب الأنشطة اللغوية :

قد اعتمدت الباحثة فى صياغة محتوى كتيب الأنشطة والوعاء اللغوى المصوغة من خلاله على كتب أدلة المجالات المهنية المقررة على التلاميذ عينة الدراسة ، كما قامت بإعادة

صياغة محتوى المقررات المقدمة لهؤلاء التلاميذ ، وذلك لدمج مهارات القراءة والكتابة المستهدف علاج الصعوبات المرتبطة بها، مع تصرف من الباحثة فى عرض المحتوى اللغوي، ومن ثم فقد راعت المعايير الآتية :

- ارتباط المحتوى بالأهداف التعليمية التى تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها.
- اشتمال التدريبات العلاجية على جميع المهارات التى تضمنتها الوحده.
- ترتيب الوحدات على أساس البدء بالمهارات البسيطة التى تمثل أساسًا لتعلم المهارات الأخرى.
- تضمين كل درس من الدروس مجموعة من التدريبات والمهام التعليمية.
- تنوع التدريبات المقدمة ، ومناسبتها لمستوى التلاميذ المعاقين فكريًا.
- استخدام كلمات بسيطة قريبة من بيئة التلميذ ، حتى يستطيع الاستفادة منها فى مواقف الحياة اليومية.
- توظيف الموضوعات فى مساعدة التلميذ المعاق فكريًا على التكيف مع المجتمع.
- الإجابة عن بعض أنماط التدريبات لتكون بمثابة مرشد ، ودليل للتلميذ يحتذى به.
- يقسم المعلم الدرس إلى مهام صغيرة يستطيع التلميذ أداء كل منها ، والتدريب عليها فى ضوء ما قدم له المعلم من نماذج.
- مراعاة انقرائية كتيب الأنشطة اللغوية المقدم للتلميذ(١).

الجزء الثانى: دليل المعلم لتدريس البرنامج القائم على التعلم للاتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية(*):

أ-هدف الدليل :

استهدف هذا الدليل تقديم مجموعة من الإجراءات التدريسية ، ليستعين بها معلمو اللغة العربية عند التدريس بالبرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

---

(١) حيث يتضمن مجموعة من الصور المعبرة والمرتبطة بمحتوى الدرس ، ويستطيع التلميذ المعاق فكريًا قراءتها ، وتعرف مضامينها.

- كتابة محتوى الدرس بخط ذى حجم مناسب يمكن التلميذ من فك الرموز ، كما روعى ضبط الحروف والكلمات ضبطًا إعرابيًا يسهل على المتعلم نطقها وتعرف حركاتها.

(*) انظر الملحق (٤): دليل المعلم لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، ص (٤٥٣).

ب-مكونات الدليل:

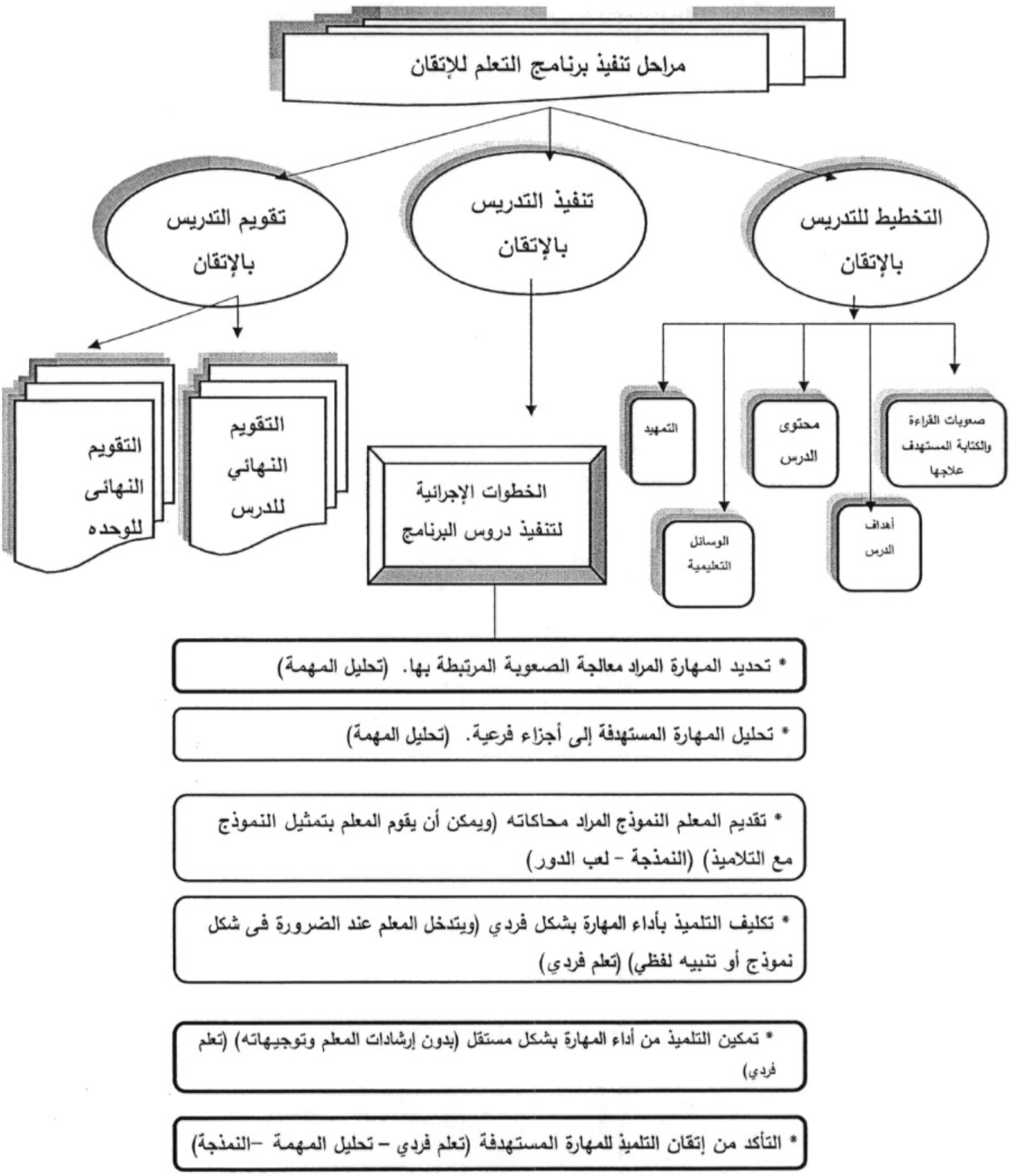
يتكون دليل المعلم من عنصرين أساسيين، هما:

- **الإطار العام للدليل ، وتضمن الآتى:**
  - مقدمة.
  - فلسفة الدليل.
  - أهداف الدليل.
  - إجراءات تنفيذ الدليل.
  - توصيف محتوى دروس الدليل.

- **الإطار التنفيذى للدليل:**

قامت الباحثة فى هذا الدليل بتنفيذ كل درس من دروس البرنامج وفق الأدوار المحددة للمعلم فى مدخل التعلم للإتقان ، وقد روعى عند إعداد الإطار التنفيذي للدليل على ما يأتى:

- تقديم معلومات أكثر توسعًا للمعلم حول متغيرات الدراسة (صعوبات القراءة – صعوبات الكتابة – البرنامج القائم على مدخل التعلم للإتقان) انطلاقًا من مبدأ أن ما وضع للتلميذ لا يكون بالضرورة قد وضع للمعلم.
- تقديم معلومات إثرائية للمعلم فى معظم دروس البرنامج.
- إعادة صياغة كل درس من دروس الدليل، حيث تم معالجة كل درس باستخدام مراحل تنفيذ البرنامج القائم على التعلم للإتقان ، **وفيما يلى شكل توضيحى لمراحل تنفيذ دروس البرنامج وخطواتها.**



شكل (٦)

مراحل تنفيذ دروس البرنامج وخطواتها

٣-استرايتجيات تدريس البرنامج :

اقتصرت الباحثة على توظيف أربع استراتيجيات من الاستراتيجيات المتضمنة في مدخل التعلم للإتقان، وهذه الاستراتيجيات، هى : (تحليل المهمة، والتعلم الفردي، والنمذجة، ولعب الدور)، كما قامت الباحثة بالدمج بينهم، بحيث اقترحت الخطوات الإجرائية التالية :

- تحديد المهارة المراد معالجة الصعوبة المرتبطة بها (تحليل المهمة).
- تحليل المهارة المستهدفة إلى أجزاء فرعية (تحليل المهمة).
- تقديم المعلم النموذج المراد محاكاته (ويمكن أن يقوم المعلم بتمثيل النموذج مع التلاميذ) (النمذجة – لعب الدور).
- تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردي (ويتدخل المعلم عند الضرورة فى شكل نموذج أو تنبيه لفظي) (تعلم فردي).
- تمكين التلميذ من أداء المهارة بشكل مستقل (بدون إرشادات المعلم وتوجيهاته) (تعلم فردي).
- التأكد من إتقان التلميذ للمهارة المستهدفة (تعلم فردي – تحليل المهمة – النمذجة).

٤- الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :

راعت الباحثة عند اختيار الوسائل التعليمية التى تتناسب مع هذه الفئة من التلاميذ، عدة معايير، هى:

- توفير الاهتمام والإثارة والتشويق لدى التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ فى التغلب على صعوبات القراءة والكتابة.
- تناسب مستوى خبرات هؤلاء التلاميذ.
- مراعاة الصلة الوثيقة بأهداف البرنامج.
- التكامل مع استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- سرعة نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ لتوفير الوقت.
- توفير خبرات بديلة تحاول نقل الواقع إلى أذهان التلاميذ.
- بقاء ما يتعلم بحاستين أفضل مما يتعلم بحاسة واحده.

*** ومن الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة فى البرنامج المقدم لهذه الفئة من التلاميذ، ما يلي :**

- صور ملونة لمواقف حياتية ومهنية تخدم كل درس من دروس البرنامج.
- ألوان خشبية ولوحات ورقية جاهزة للتلوين.
- أدوات منزلية، ومكتبية، وشخصية.
- جهاز الداتاشو.

- بطاقات للتدريب على مهارات الكتابة.
- مجسمات لأدوات مهنية مرتبطة بالبيئة.
- بعض الخامات الحية من البيئة.
- مسرح العرائس.
- أقلام ملونة.
- طباشير ملون.

٥- الأنشطة التعليمية المستخدمة في برنامج التعلم للإتقان :

راعت الباحثة المعايير الآتية عند اختيار الأنشطة المتضمنة في البرنامج:

١- أن الأنشطة يجب أن تكون واضحة وسهلة قدر الإمكان.
٢- طبيعة المعاقين وخصائصهم العقلية.
٣- التنويع فى الأنشطة، وترك مدة زمنية بين كل نشاط وآخر .
٤- تصميم الأنشطة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف، والمواقف التى يمر بها الطفل فى حياته العملية.
٥- يجب أن تشتمل الأنشطة على تدريبات تعليمية كبيرة، بحيث تتضمن تدريبات على شكل ألعاب، وأن تتكرر التدريبات، ولكن بصورة مختلفة.
٦- تصميم الأنشطة التى تحظى باهتمام التلاميذ، وتثير دافعيتهم نحو التعلم.

ومن هذه الأنشطة التعليمية المستخدمة فى البرنامج الحالي، ما يلي :

- إعداد مجلات حائط يعرض فيها نماذج من كتابات التلاميذ.
- إعداد تدريبات خاصة للتلاميذ، وتكون بطريقة شائقة.
- تصميم ألعاب تعليمية لغوية عن طريق بطاقات الحروف والكلمات والنطق بها، والبحث عنها.
- التعبير عن المواقف الحياتية المصورة.

٦- أساليب تقويم البرنامج:

قد روعي فى أساليب التقويم المتبعة أن :

١- تكون مرتبطة بالأهداف.
٢- تكون واضحة وسهلة الفهم.
٣- تتسم بالصدق والثبات.
٤- تتضمن التقويم المبدئي والنبائي والختامي.

ويتضمن البرنامج الحالي ثلاثة أنواع من التقويم، هى :

١-التقويم التشخيصي :

استهدف هذا النوع من التقويم تحديد المستوى المدخلي للتلاميذ المعاقين فكريًا، ومن ثم تعرف نقطة البدء في تعلمهم، وقياس الصعوبات التي تواجه أفراد العينة في مهارات القراءة والكتابة، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختباري صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة السابق التوصل إليهما.

٢-التقويم النبائي (التكويني) :

استهدف هذا النوع من التقويم بعد دراسة المتعلم لكل موضوع وما يشتمله من مهارات متضمنة فيه، تحديد سرعة تعلم التلميذ، والتأكد من تلاشي الصعوبة وإتقانه للمهارة المرتبطة بها، ومدى إتقانه للمهارة التى يتضمنها الدرس قبل البدء فى دراسة المهارة التى تليها، كما تم استخدامه فى نهاية كل وحده، والتأكد من مدى إتقان التلاميذ للمهارات المتضمنة بها قبل الانتقال لدراسة الوحده التى تليها، لتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبارات إتقان خاصة بذلك الهدف.

٣-التقويم التجميعي (الختامي) :

استهدف هذا النوع من التقويم تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى أفراد العينة، ومن ثم إتقانهم للمهارات المرتبطة بها، حيث إن تلاشي الصعوبات يعني إتقان أفراد العينة للمهارات المرتبطة بهذه الصعوبات.

وبعد أن استوفى البرنامج المقترح مكوناته وعناصره الرئيسة أصبح صالحًا للتطبيق.

ثامنًا: التجربة الميدانية:

تم تطبيق البرنامج القائم على التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التالية:

١- اختيار عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة من(٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية بطوخ ، وانحصر ذكاؤهم بين (٦٠-٧٠) بناء على أداء هؤلاء التلاميذ على اختبار (استنافورد بينيه الصورة الرابعة) التي تطبقه إدارة المدرسة على التلاميذ وتصنفهم بناء على نتائجه ، كما استعانت الباحثة بأكثر معلمي المدرسة خبرة- في ضوء ملفات خدمتهم التعليمية- فى استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام .

جدول (١٤) وصف عينة الدراسة [*]

أفراد العينة	مستوى الذكاء[*]	المهن والحرف التي يتدرب عليها التلاميذ	المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة
التلميذ الأول	٦٤	زراعة	متوسط
التلميذ الثاني	٦٠	زراعة	متوسط
التلميذ الثالث	٦٢	نجارة	متوسط
التلميذ الرابع	٧٠	ملابس	متوسط
التلميذ الخامس	٦٧	ملابس	متوسط
التلميذ السادس	٦٦	ملابس	متوسط
التلميذ السابع	٧٠	اقتصاد منزلي	متوسط
التلميذ الثامن	٦٣	نجارة	متوسط
التلميذ التاسع	٧٠	زراعة	متوسط
التلميذ العاشر	٦٥	زراعة	متوسط
التلميذ الحادى عشر	٦١	ملابس	متوسط
التلميذ الثاني عشر	٦٤	ملابس	متوسط
التلميذ الثالث عشر	٦٢	زراعة	متوسط
التلميذ الرابع عشر	٧٠	ملابس	متوسط
التلميذ الخامس عشر	٦٣	اقتصاد منزلي	متوسط
التلميذ السادس عشر	٦٠	نجارة	متوسط
التلميذ السابع عشر	٦٤	ملابس	متوسط
التلميذ الثامن عشر	٦١	زراعة	متوسط
التلميذ التاسع عشر	٦٢	زراعة	متوسط
التلميذ العشرون	٦٧	ملابس	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة التجريبية متجانسون من حيث مستوى الذكاء حيث يتراوح مستوى ذكاءهم من (٦٠– ٧٠) درجة، كما يوجد بينهم تجانس في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، حيث يمتهن معظم أولياء أمور أفراد العينة مهنًا حرفية، كما أن المهن التي يتدرب التلاميذ على أدائها متنوعة، وقد راعت الباحثة ذلك في البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى أفراد العينة.

[*] وقد طلبت الباحثة من الأخصائي النفسي بالمدرسة إعادة تطبيق قياسات الذكاء على التلاميذ قبل إجراء التجربة الميدانية، وذلك لإضفاء مزيد من الموضوعية على التطبيق نظرًا لتباعد فترة القياس الأول.

٢- تحديد التصميم التجريبى:

اعتمدت الباحثة فى الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحده ذات القياس القبلي والبعدي لهذه المجموعة، وذلك للأسباب الآتية:

- عندما يكون الأصل من الصغر بحيث يصعب تقسيمه إلى مجموعتين.
- عند إعداد مناهج وبرامج في مجال التربية الخاصة.
- عندما نكون بصدد علاج صعوبات لدى أفراد العينة، ويستلزم ذلك استخدام التعلم القائم على الوصف والتشخيص العلاجي.

٣-التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لأدوات الدراسة الحالية بأسلوب فردي ، وقد استغرق التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على هؤلاء التلاميذ الفترة من (٢/١٠/٢٠١٥) حتى (٨/١٠/٢٠١٥).

وأسفر التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على أفراد العينة عن النتائج الآتية:

الأداة الأولى: اختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

أسفر تطبيق اختبار صعوبات القراءة قبليًا عن عدة نتائج، توضحها الجداول الإحصائية التالية:

١- نتائج تطبيق اختبار صعوبات القراءة (ككل)، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار صعوبات القراءة (ككل)

العدد	التطبيق	قيمة ت	درجة الحرية	sig	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٠	القبلي	٤.٦٩٥-	١٩	٠.٠٠١	١٣.٢	٤.٥٧

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig تساوى ٠.٠٠١ وهى أقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي على اختبار صعوبات القراءة (ككل)، مما يؤكد أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى مهارات القراءة (ككل).

٢- نتائج تطبيق اختبار صعوبات القراءة قبليًا في مستويات (التعرف، والنطق، والفهم) (ككل)، وفي كل صعوبة فرعية على حده.لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

جدول (١٦)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية قبليًا فى مستويـات (التعرف، والنطق، والفهم) ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده.

المتغير	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	sig
مستوى التعرف (ككل).	٢٠	القبلي	٤.٢٠	٢.٠٩	٨.١٢-	١٩	٠.٠٠١
ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.	٢٠	القبلي	٠.٩٠	٠.٧٨	٧.٩٤-	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.	٢٠	القبلي	١.٢	٠.٦١	٧.٩-	١٩	٠.٠٠١
الخطأ في استخدام أسماء الإشارة .	٢٠	القبلي	٠.٩٥	٠.٣٩	١٥.٣-	١٩	٠.٠٠١
الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة.	٢٠	القبلي	١	٠.٧٢	٨.١-	١٩	٠.٠٠١
مستوى النطق (ككل).	٢٠	القبلي	٣.٥٥	١.٤٣	٣.٨٩-	١٩	٠.٠٠١
ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.	٢٠	القبلي	٠.٩٥	٠.٦٠	٩.٩٨-	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق .	٢٠	القبلي	١	٠.٦٤	٨.٩-	١٩	٠.٠٠١
نطق أصوات الكلمة بحذف أو إبدال أو إضافة	٢٠	القبلي	٠.٩٥	٠.٦٠	٩.٩٨-	١٩	٠.٠٠١
نطق أصوات حروف الكلمات بتكرار.	٢٠	القبلي	٠.٧٠	٠.٦٥	١٠.٩-	١٩	٠.٠٠١
مستوى الفهم (ككل).	٢٠	القبلي	٣.٠٥	١.٨٢	٩.٧-	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجملة من حيث تتابعها .	٢٠	القبلي	٠.٧٠	٠.٧٣	٩.٧٦-	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى تكملة حملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى .	٢٠	القبلي	٠.٩٠	٠.٧٨	٧.٩٤-	١٩	٠.٠٠١
ضعف القدرة على تحديد المعنى العام للنص المقروء.	٢٠	القبلي	٠.٨٠	٠.٦١	١٠.٨٩-	١٩	٠.٠٠١
ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.	٢٠	القبلي	٠.٦٥	٠.٦٧	١١-	١٩	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig تساوى ٠.٠٠١ وهى أقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي في المستويات الثلاث: (التعرف، والنطق، والفهم) ككل ، وفي كل صعوبة فرعية على حده. مما يدل على أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى مهارات التعرف والنطق والفهم، مما يستلزم علاجها.

الأداة الثانية: اختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

أسفر تطبيق اختبار صعوبات الكتابة قبليًا عن عدة نتائج، توضحها الجداول الإحصائية التالية:

١- نتائج تطبيق اختبار صعويات الكتابة ككل، لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية قبليًا فى اختبار صعوبات الكتابة (ككل).

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	sig
٢٠	القبلي	٩.٧	٤.١	٢.٣-	١٩	٠.٠٣٣

يتبين من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig تساوى ٠.٠٣٣ ، وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) ، إذن نرفض الفرض العدم ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن متوسط درجات التلاميذ في اختبار الكتابة ككل أقل من ١٢ ، مما يعنى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى الكتابة مما يستلزم علاجها.

٢- نتائج تطبيق اختبار صعوبات الكتابة قبليًا في مستويي (الكتابة المنقولة، والتعبير الوظيفي) (ككل)، (وفي كل صعوبة فرعية على حده) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات تلاميذ الإعداد المهني قبليًا فى مستويي (الكتابة المنقولة، والتعبير الوظيفي) (ككل)،(وفي كل صعوبة فرعية على حده)

المتغير	العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	sig
مستوى الكتابة المنقولة (ككل).	٢٠	القبلي	٦.٦	٣.٣٤	-٤.٤٧	١٩	٠.٠٠١
الخلط بين بعض اشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.	٢٠	القبلي	١.٣	٠.٠٦	-٦.٣٦	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة.	٢٠	القبلي	١.٥	٠.٧	-٤.٨	١٩	٠.٠٠١
الخطأ فى ترتيب حروف الكلمات عند كتابة جملة ما بطريقة صحيحة.	٢٠	القبلي	١.٣	٠.٨٤	-٤.٨	١٩	٠.٠٠١
ترتيب الكلمات بطريقة غير صحيحة لتكوين جملة مفيدة.	٢٠	القبلي	١.٣٨	٠.٨٤	-٤.٥	١٩	٠.٠٠١
الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد.	٢٠	القبلي	١.٢	٠.٩٥	-٤.٥	١٩	٠.٠٠١
مستوى التعبير الوظيفي (ككل).	٢٠	القبلي	٢.٨	١.٥	-٩.٧٧	١٩	٠.٠٠١
ترتيب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود.	٢٠	القبلي	١	٠.٦٨	-٨.٠٤	١٩	٠.٠٠١
كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.	٢٠	القبلي	١	٠.٥٩	-٩.٢	١٩	٠.٠٠١
كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.	٢٠	القبلي	٠.٨٨	٠.٦٧	-٨.٨٥	١٩	٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية sig تساوى ٠.٠٠١ وهى أقل من مستوى المعنوية ٠.٠٥ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي في مستويي: (الكتابة المنقولة ، والتعبير الوظيفي) ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده ، مما

يؤكد أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فى هذين المستويين ككل وفي كل صعوبة فرعية على حده مما يستلزم علاجها.

وفى ضوء نتائج التطبيق القبلي لأدوات الدراسة التي أكدت وجود صعوبات لدى التلاميذ عينة الدراسة في القراءة والكتابة، كان من الأهمية بمكان تنفيذ البرنامج المقترح في الدراسة الحالية القائم على مدخل التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، الأمر الذى تطلب البدء في تطبيق البرنامج.

٤ – تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج القائم على التعلم للإتقان لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني فى بداية الفصل الدراسى الأول، وتم ذلك يوم (الأحد) الموافق (٨ / ١٠ / ٢٠١٥م)، أى أن التطبيق استغرق ثلاثة شهور، **وتم ذلك من خلال الإجراءات الآتية:**

- تعرف الباحثة على تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني ، كما عرفت الباحثة نفسها للتلاميذ لخلق جو من الألفة والمودة والتعارف الإيجابي معهم.
- تقديم الكتيب لكل تلميذ.
- تشجيع التلاميذ على تنفيذ الأنشطة الموجودة فى كتيب التلميذ.
- توفير الأجهزة والأدوات قبل البدء فى تدريس البرنامج.
- الاهتمام بمناقشة الأسئلة التقويمية المطروحة فى ثنايا كل درس.
- تكليف التلاميذ ببعض الواجبات الموجودة عقب كل درس من دروس الكتيب.
- متابعة أداء التلاميذ للواجبات والأنشطة، وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- تجهيز بعض المعززات الحسية لتحفيز التلاميذ على المشاركة.
- قيام الباحثة بالتدريس لأفراد عينة الدراسة مع الاستعانة ببعض المعلمين الأكفاء ذوي الخبرة في تنفيذ الأنشطة اللغوية المتضمنة بالبرنامج.
- إعطاء التلاميذ بعض المعززات لتنشيط دافعيتهم نحو التعلم، والتى كان لها أثر كبير فى تشجيع التلاميذ وتحفيزهم للمشاركة بفاعلية ، والعمل على الوصول إلى مستوى أفضل .
- تغيير بيئة الفصل النمطية، والخروج بالتلاميذ إلى بيئات صفية متنوعة، مثل: المكتبة، المعامل، الورش، وحديقة المدرسة.

- عدم التقيد الحرفي بتوزيع الحصص الدراسية المخصصة لعلاج صعوبات القراءة والكتابة، بحيث تكون هناك مرونة في استغلال الحصص لإعطاء التلاميذ فرصًا للراحة مراعاةً لقدرتهم على الانتباه والتذكر ومتابعة الشرح.

٥-التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج المقدم في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتطبيق البعدي لأدوات الدراسة على مجموعة الدراسة يوم (الأربعاء) الموافق (٢٠١٥/١٢/٢٣).

مع مراعاة ما سبق فى التطبيق القبلي ، من حيث:

- شرح التعليمات بشكلٍ وافٍ.
- تطبيق الأدوات بأسلوب فردي.
- تسجيل قراءات التلاميذ صوتيًا.

وقد انتهى التطبيق البعدي لأدوات الدراسة على أفراد العينة في يوم الاثنين، الموافق (٢٠١٥/١٢/٢٨ م)، أي أن التطبيق البعدي استغرق (٤) أيام، ويلاحظ قصر فترة التطبيق البعدي لأدوات الدراسة مقارنة بفترة التطبيق القبلي لها، ويمكن تبرير ذلك بأن أفراد العينة قد تحسن مستواهم اللغوي، وتغلبوا على الصعوبات التي تواجههم في ممارسة مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم.

٦-إيجابيات لمستها الباحثة في أثناء التجربة الميدانية:

- التعاون المثمر لإدارة المدرسة مع الباحثة فى تطبيقها الميداني، وتمثل هذا التعاون فى عدة مظاهر ، منها : الموافقة بداية على التطبيق الميداني ، انطلاقًا من أن هذا البرنامج سيصب حتمًا فى مصلحة التلاميذ ، كما تمثل فى موافقة الإدارة على منح التلاميذ المجيدين فى البرنامج شهادات تقدير أو جوائز عينية.
- استخدام البطاقات والصور والحاسب الآلي ، كان لها دور فعال فى جذب التلاميذ لدروس البرنامج.
- اهتمام المعلمين والمعلمات بفهم الموضوع ، وماذا أفعل ؟ ولماذا ؟ وما أهميته ؟ وأثره على التلاميذ.
- تحمل التلاميذ للبرنامج ، وذلك لاحتوائه على بعض المهن الحرفية ، والألعاب ، والمعززات المادية.

٧- صعوبات واجهت الباحثة في أثناء التجربة الميدانية:

- انتقاء عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني ، وحصرهم والوقوف على خلوهم من اضطرابات اللغة والنطق ، وذلك من خلال الاستعانة بمدرسيهم والأخصائية النفسية بالمدرسة.
- غياب بعض التلاميذ ، وللتغلب على هذه المشكلة استعانت الباحثة بالتعزيزات المادية والمعنوية ، وهذه التعزيزات أظهرت تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا على مشاركة التلاميذ ، كما استعانت الباحثة ببعض البطاقات والصور والرسوم ، وكذلك جهاز الداتاشو ، وذلك لجذب انتباه التلاميذ.
- تنافس التلاميذ الشديد على القيام بالألعاب المتضمنة بالبرنامج للحصول على المعززات.

وبعد الانتهاء من التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا وتحليلها، لاستخلاص ما يترتب عليها من نتائج، وما يمكن أن يقدم من توصيات ومقترحات، وهذا ما ستتناوله الباحثة في الفصل التالي.

5

الفصل الخامس

نتائـــج الدراســـة وتفسيرهـــا

أوَّلًا: نتائج خاصة بعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثانيًا: نتائج خاصة بعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثالثًا: توصيات الدراسة.

رابعًا: مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة وتفسيرها

يستهدف هذا الفصل التحقق من مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بعرض وتفسير النتائج التى تم التوصل إليها باستخدام بعض الأساليب الإحصائية، والتى عولجت بها بيانات أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة :

أوّلا: النتائج الخاصة بعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

١- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة ككل لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٢- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات التعرف ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٣- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات النطق ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٤- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات الفهم ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثانيًا: النتائج الخاصة بعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

١- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات الكتابة ككل لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٢- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات الكتابة المنقولة ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

٣- بيان فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات التعبير الوظيفي ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

وفيما يلي تفصيل ذلك :

أوّلا: نتائج الدراسة الخاصة بعلاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

(١) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة (ككل) لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، من خلال المقارنة

بين أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا، وللتأكد من ذلك، فقد صيغ الفرض الرئيسى الأول الذى ينص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في اختبار القراءة ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS18) ، حيث قامت بتطبيق اختبار (ت) للمجموعة الواحده ذات القياس القبلي والبعدي، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية :

$$\mu^2 = \frac{T^2}{Df + T^2}$$

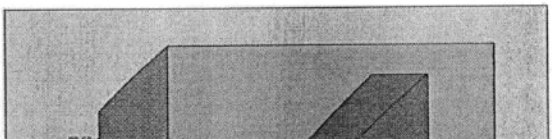
وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي :

جدول (١٩)

نتائج اختبار (ت) والانحراف المعياري للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية Sig	حجم التأثير
١٤	القبلي	٩.٩٢	٢.٧	١٣	٢٧.٠٢-	٠.٠٠١	٠.٩٨
	البعدي	٢٩.٦٤	٠.٧٤				

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار القراءة (ككل).



شكل (٧) المتوسط الحسابي لدرجات الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة (ككل).

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى ٠.٠٠١ هى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) ، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين موسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في اختبار القراءة (ككل) لصالح التطبيق البعدي.
- بلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٨) وهو حجم تأثير مرتفع، حيث أشار أحد المتخصصين (رجاء أبو علام، ٢٠٠٢، ١٠١) أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠.٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفًا، وإذا بلغت (٠.٥) يعد متوسطًا، وإذا بلغ (٠.٨) يعد مرتفعًا، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية (عينة الدراسة).

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلتي (نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـعزت)، وذلك كما يلي:

١- نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio وذلك من خلال المعادلة الآتية :

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث :

MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك.

M_1 = متوسط القياس القبلي.

M_2 = متوسط القياس البعدي.

P : الدرجة الكلية للاختبار.

ويمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (صفر) إلى (٢)، بحيث :

- إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١ يعتبر البرنامج غير فعال أو غير مقبول الفعالية، أو منخفض الفعالية.
- إذا كانت : ١ ≤ قيمة نسبة الكسب المعدلة < ١.٢ يعد البرنامج معقول أو متوسط الفعالية، أى أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.
- إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المعدلة ≥ ١.٢ يعد البرنامج فعالاً، ومقبولاً. وهى القيمة التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج. *(عزت عبد الحميد، ٢٠١١ : ٢٩٧-٢٩٨).*

٢- حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت :

Corrected Ezzat's Gain Ratio

(CE Gratio) في الصورة الآتية :

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{P - M_1}$$

حيث : (CEG_{ratio}) = نسبة الكسب المصححة لـ عزت.

M1 = متوسط القياس القبلي.

M2 = متوسط القياس البعدي.

P = الدرجة الكلية للاختبار.

بحيث :

- إذا كانت : قيمة نسبة الكسب المصححة < ١.٥ يعد البرنامج غير فعال، أو غير مقبول الفعالية أو منخفض الفعالية.
- إذا كانت : ١.٥ ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة < ١.٨ يعد البرنامج معقولاً أو متوسط الفعالية.
- إذا كانت : ١.٨ ≤ قيمة نسبة الكسب المصححة، يعد البرنامج فعالاً ومقبولاً. **(عزت عبد *الحميد*، ٢٠١٣ ، ٧-٨)**

والجدول الآتي يوضح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، والمصححة لـ عزت، في اختبار القراءة ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.

جدول (٢٠)

نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Blake، ونسبة الكسب المصححة (عزت) في اختبار القراءة (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لبلاك	نسبة الكسب المصححة لعزت
اختبار القراءة ككل	٩.٩٢	٢٩.٦٤	٣٦	١.٣١	١.٩٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قمية نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٣١) على اختبار القراءة ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير

إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات القراءة ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة.

- أن قمية نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٩٦) على اختبار القراءة ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات القراءة ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- ومن إجمالي نتائج الفرض الرئيس الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار القراءة ككل لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج صعوبات القراءة ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

مما تقدم يتبين فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت مهارات القراءة، وعلاج صعوباتها باستخدام استراتيجيات التعلم للإتقان، مثل : دراسة (بريس Stephen C.Price 1992,)، ودراسة (نشوى محمد يوسف ، ٢٠٠٥)، ودراسة (كونلي Conley, Millicent, 2005)، ودراسة (ميلر Miller, Patricial, 2011) .

كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد من أدبيات البحث من كون مدخل التعلم للإتقان يساعد في ارتفاع تحصيل التلاميذ للمهارات الأكاديمية، ودورها في اكتساب مهارات القراءة، وعلاج الصعوبات المرتبطة بها.

وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الرئيس الأول .

ويمكن تفسير النتيجة السابقة كما يلي :

١- أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان أسهم بدور فَعَّالٍ في علاج صعوبات القراءة، وذلك من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ على الموضوع المقروء، والتوصل إلى ما يتضمنه من أفكار ومعان، وذلك من خلال ربطها بالمحسوسات عند تقديمها، وكذا تقديمها في مواقف تشبه المواقف الطبيعية.

٢- التركيز في كل درس من دروس التدريب على مجموعة من المهارات موضع الاهتمام، والتحقق من تمكن التلاميذ منها.

٣- تضمين دروس القراءة العديد من الأنشطة التصحيحية العلاجية التى تعالج صعوبات القراءة، مثل : أنشطة البحث عن الكلمات، وأنشطة النطق الصحيح للحروف والكلمات، وغيرها.

٤- استخدام استراتيجيات مناسبة لطبيعة مهارات القراءة ومستوى التلاميذ، مما ساعدهم على اكتسابها بسهولة، وتحديد خطوات إجرائية لها، وكذا تحديد دور المعلم والمتعلم فيها ساعدهم على تنفيذها بدقة.

٥- تضمين البرنامج بعض الاختبارات التكوينية عقب كل وحده، لتشخيص الصعوبات وعلاجها أوّلا بأول، وقد سار هذا العلاج في اتجاهين، هما : العلاج الفردي لكل تلميذ إذا كان الخطأ فرديًا، مثل : أخطاء التعرف والنطق، والعلاج الجماعى إذا كان الخطأ شائعًا بين غالبية التلاميذ، مثل : أخطاء الفهم.

٦- إعادة تقديم الأنشطة المرتبطة بالمهارات التى يظهر فيها التلاميذ تدنيًا وقصورًا بناءً على نتيجة الاختبارات التكوينية.

(٢) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة كل على حده لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة كل على حده لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغت الفروض الآتية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى التعرف (ككل) وفي كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدارسة – في مستوى النطق (ككل)، وفي كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

جـ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في مستوى الفهم (ككل)، وفي كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفروض قامت الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS18) وفيما يلي عرض لذلك:

أ- للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات التعرف لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغ الفرض الفرعي

الأول الذى ينص على : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى التعرف ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

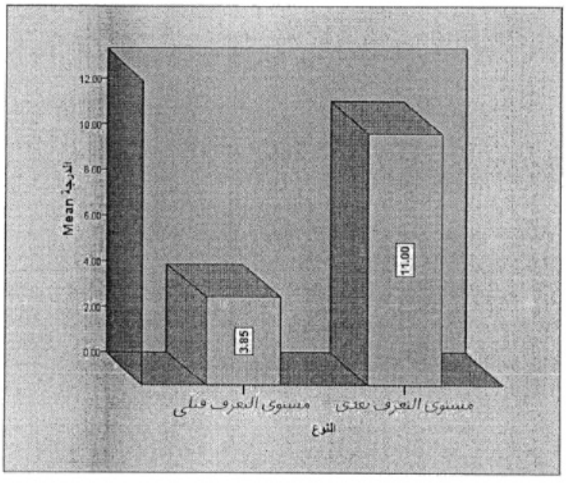
وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (٢١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى التعرف (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٣.٨٥	١.٥٦	١٣	١٥.٢٩-	٠.٠٠١	٠.٩٤	قوي جدًا
	البعدي	١١	٠.٦٧					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى التعرف (ككل) .



شكل (٨) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى التعرف (ككل).

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى التعرف ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٤)، وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا) مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات التعرف لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني (عينة الدراسة).

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٢٢)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت

في اختبار التعرف (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى التعرف(ككل)	٣.٨٥	١١	١٢	١.٤٧	٢.١٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة نسبة الكسب العدلة لـ بلاك تساوى (١.٤٧) على اختبار التعرف ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) والتى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات التعرف ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.

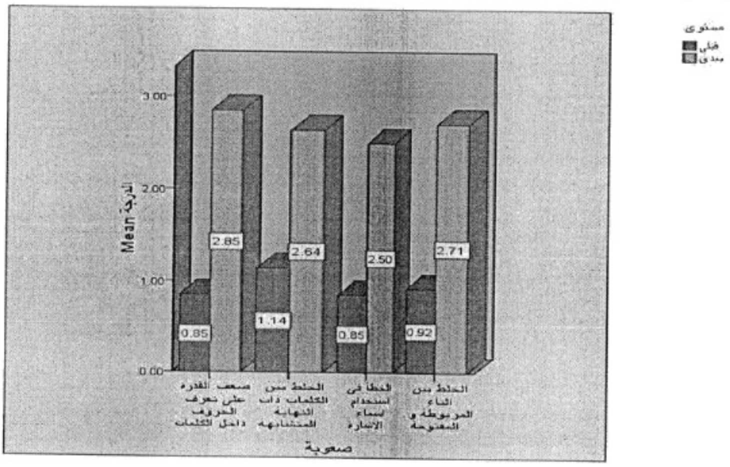
وفيما يلي عرض نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة على حده في مستوى التعرف.

جدول (٢٣)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعرف

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.	القبلي	٠.٨٥	٠.٧٧	١٣	٨.٥٣-	٠.٠٠١	٠.٨٤	قوي
	البعدي	٢.٨٥						
الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.	القبلي	١.١٤	٠.٥٣	١٣	١٠.٨١-	٠.٠٠١	٠.٨٩	قوي
	البعدي	٢.٦٤	٠.٤٩					
الخطأ في استخدام أسماء الإشارة.	القبلي	٠.٨٥	٠.٣٦	١٣	٨.٢٥-	٠.٠٠١	٠.٨٣	قوي
	البعدي	٢.٥٠	٠.٥١					
الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.	القبلي	٠.٩٢	٠.٧٣	١٣	٧.٤٨-	٠.٠٠١	٠.٨١	قوي
	البعدي	٢.٧	٠.٤٦					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعرف.



شكل (٩) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعرف لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتالية Sig تساوى (٠.٠٠٠١) وهى أقل من متسوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند متسوى(٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في صعوبة "التعرف على الحروف داخل الكلمات"، حيث بلغ حجم تأثيرها (٠.٨٤)، وهو حجم تأثير (مرتفع)، و"صعوبة التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨٩)، وهو حجم تأثير (مرتفع)، والخطأ في استخدام الإشارة، وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨٣)، وهو حجم تأثير (مرتفع)، والخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨١) وهو حجم تأثير (مرتفع).

وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء التلاميذ عينة الدراسة في مستوى التعرف ومهاراته المستهدف إكسابها لهم بعد التدريس وفقًا للبرنامج القائم على التعلم للإتقان، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات التعرف لدى التلاميذ عينة الدراسة.

ولمزيد من التأكيد عل صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٢٤)
نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في مستوى التعرف كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.	٠.٨٥	٢.٨٥	٣	١.٥٩	٢.٢٩
الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة .	١.١٤	٢.٦٤	٣	١.٣٠	١.٨٧
الخطأ في استخدام أسماء الإشارة .	٠.٨٥	٢.٥٠	٣	١.٣١	١.٩٧
الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .	٠.٩٢	٢.٧	٣	١.٤٤	٢.٠٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٥٩)، (١.٣٠)، (١.٣١)، (١.٤٤) في حالة : (ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات)، (الخلط بين الكلمات ذات

النهاية المتشابهة)، (الخطأ في استخدام أسماء الإشارة)، (الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة) على الترتيب وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات التعرف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة.

- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (٢.٢٩)، (١.٨٧)، (١.٩٧)، (٢.٠٩)، في حالة : (ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات)، و (الخلط بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة، والخطأ في استخدام أسماء الإشارة)، و(الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة)، على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات التعرف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الفرعي الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى التعرف وصعوباته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان) له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج جميع صعوبات التعرف لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل : دراسة (باميلا بلانشارد Blanchard, 2000)، ودراسة (ليندا بيج Linda Page , 2005) ، ودراسة (زينب أحمد زيدان ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (مصطفي أبو المجد، ومحفوظ عبد الستار، ٢٠١١)، ودراسة (ماري وآخرين Marie Moore, 2013)، في ضرورة علاج الصعوبات المرتبطة بمهارات التعرف لدى التلاميذ بمدارس التربية الفكرية، لأنها اللبنة أو الدعامة الرئيسة في تعلم القراءة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية :

١- تقديم بعض المعينات البصرية، مثل : البطاقات، واللوحات، والملصقات المصورة لتعرف الكلمات العربية بصريًا، والصور والرسوم، واستخدام الحاسب الآلي، مما أدى إلى تمكن التلاميذ من مهارات تعرف الحروف داخل الكلمات، وتجنب الخطأ في استخدام أسماء الإشارة، وتجنب الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة، وتجنب الخلط في التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

٢- التركيز على المهارات الفرعية لكل درس من دروس التدريب، بحيث ضمنت مهارات التعرف في جميع الدروس، على اعتبار أنها مهارات أساسية ولازمة للقراءة.

٣- الاهتمام بالتشخيص لتحديد مستوى التلاميذ في هذه المهارات، وعلاج الضعف والقصور لدى التلاميذ، باعتبارها إحدى الفنيات المتبعة في البرنامج المقترح.

٤- تقديم المادة المقروءة بطريقة متدرجة، حيث كان البدء بالحروف ثم الكلمات ثم الجمل القصيرة سهلة القراءة، وكذلك المعاني الحسية، ثم الانتهاء بالجمل الطويلة والمعاني المجردة.

وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الفرعي الأول الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى التعرف ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

ب- للتحقق من فاعلية الرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات النطق لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغ الفرض الفرعي الثاني الذى ينص على : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى النطق ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

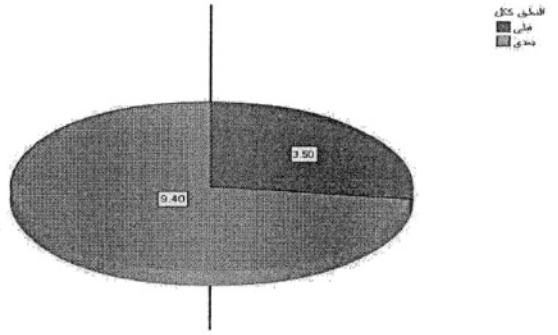
وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض تطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (٢٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى النطق (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٣.٥	١.٢٨	١٣	١١.٩٣-	٠.٠٠١	٠.٩١	قوي جدًا
	البعدي	٩.٤	٠.٧٥					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى النطق (ككل):



شكل (١٠) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى النطق (ككل) .

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى النطق ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- ويلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩١)، وهو حجم تأثير بعد (مرتفعًا)، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات النطق لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني (عينة الدراسة).

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٢٦)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار النطق (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى النطق (ككل).	٣.٥	٩.٤	١٢	١.١٨	١.٨١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.١٨) على اختبار النطق ككل، وهى قمية قريبة من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان، فعال في علاج صعوبات النطق ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٨١) على اختبار النطق ككل، وهى نفس القيمة التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات النطق ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.

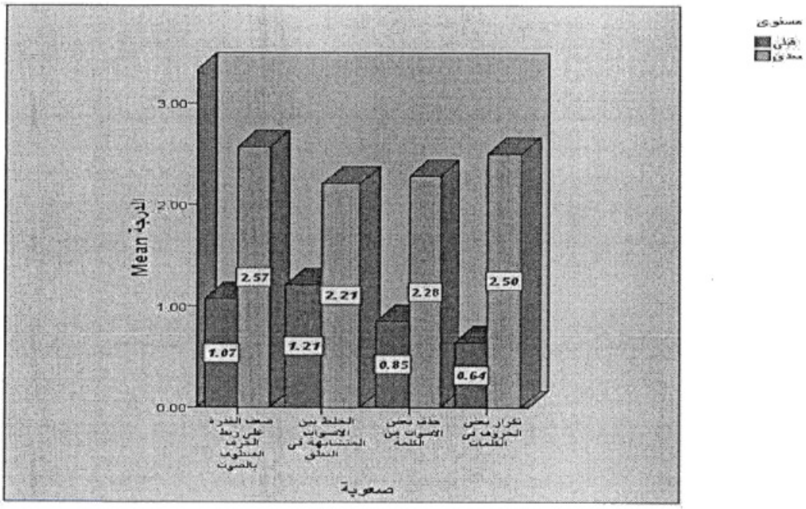
وفيما يلي عرض نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى النطق.

جدول (٢٧)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى النطق

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.	القبلي	١.٠٧	٠.٤٧	١٣	-٦.٥٦	٠.٠٠١	٠.٧٦	قوي
	البعدي	٢.٥٧	٠.٥١					
الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق.	القبلي	١.٢١	٠.٥٧	١٣	-٦.٧٤	٠.٠٠١	٠.٧٧	قوي
	البعدي	٢.٨٥	٠.٤٢					
حذف بعض الأصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها .	القبلي	٠.٨٥	٠.٦٦	١٣	-٥.٧٠	٠.٠٠١	٠.٧١	متوسط
	البعدي	٢.٢٨	٠.٤٦					
تكرار بعض الحروف في الكلمات في أثناء القراءة .	القبلي	٠.٦٤	٠.٦٣	١٣	-٥.٠٣	٠.٠٠١	٠.٦٦	متوسط
	البعدي	٢.٥	٠.٥١					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى النطق.



شكل (١١) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى النطق.

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في صعوبة (ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه)، حيث بلغ حجم تأثيرها (٠.٧٦)، وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق) حيث بلغ حجم تأثيرها (٠.٧٧)، وهو حجم تأثير (مرتفع)، وصعوبة (حذف بعض الأصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها)، حيث بلغ حجم تأثيرها (٠.٧١) وهو حجم تأثير (متوسط)، وصعوبة (تكرار بعض الحروف في الكلمات أثناء القراءة) وقد بلغ حجم تأثيرها (٠.٦٦)، وهو حجم تأثير (متوسط).
- وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء التلاميذ – عينة الدراسة – في مستوى النطق ومهاراته المستهدف إكسابها لهم بعد التدريس وفقًا للبرنامج القائم على التعلم للإتقان، مما يدل على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات النطق كل على حده لدى التلاميذ عينة الدراسة.

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٢٨)
نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في مستوى النطق كل صعوبة فرعية على حده لدى تلاميذ الإعداد المهني

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه .	١.٠٧	٢.٥٧	٣	١.٢٧	١.٨٥
الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق .	١.٢١	٢.٨٥	٣	١.٤٦	٢.٠٣
حذف بعض الأصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها.	٠.٨٥	٢.٢٨	٣	١.١٤	١.٨
تكرار بعض الحروف في الكلمات في أثناء القراءة.	٠.٦٤	٢.٥	٣	١.٤٠	٢.١٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٢٧)، (١.٤٦)، (١.٠٠٤)، في حالة (ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه)، و(الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق)، و(تكرار بعض الحروف في الكلمات في أثناء القراءة) على الترتيب. وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، بينما في حالة (حذف بعض الأصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها تساوى (١.١٤)، وهى قيمة قريبة أيضًا من القيمة التى اقترحها بلاك، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات النطق لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني وعينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٨٥)، (٢.٠٣)، (١.٨)، (٢.١٥)، في حالة : (ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه)، و(الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق)، و(حذف بعض الأصوات من الكلمة أو إبدالها أو إضافتها)، و(تكرار بعض الحروف في الكلمات في أثناء القراءة) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات النطق لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الفرعي الثاني، يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات لادلة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى النطق وصعوباته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا أو فعال في علاج جميع صعوبات النطق لدى التلاميذ عينة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدارسات، مثل دراسة (زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٥)، ودراسة (علي سعد سالم ، ٢٠٠٧)، ودراسة (زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٨)، ودراسة (أحلام محمد حفناوى ، ٢٠١٠)، ودراسة (عبير عبد الحميد فتحى ، ٢٠١٠)، ودراسة (فاطمة محمد ثابت ،٢٠١٣). في ضرورة علاج أوجه القصور والضعف لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية في مهارات نطق الأصوات نطقًا صحيحًا.

كما أنها تتفق وما ورد من إطار نظرى[١] حول صعوبة الجانب الصوتى في القراءة، حيث إن القارئ يبذل جهدًا فسيولوجيًا للنطق بالكلمات والجمل نطقًا صحيحًا، علاوة على ارتباط هذه المهارات بوجود النموذج الجيد الذى يمكن للتلاميذ محاكاته بدقة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

١- تضمين البرنامج القائم على التعلم للإتقان، العديد من الأنشطة اللغوية التى تتيح الفرصة أمام التلاميذ للنطق الصحيح للحروف والكلمات، مثل : تقديم النموذج الصوتى الجيد للتلاميذ.

٢- تقديم مجموعة من الأنشطة اللغوية التي تتضمن بعض الكلمات المتشابهة في الرسم مع اختلاف وحده صوتية واحده، وتوضيح اختلاف دلالة الكلمة باختلاف هذه الوحده مثل؛ التمييز بين الزاى والذال في كلمتى (نزاع – زرع).

٣- الاستعانة بمجموعة من الوسائل التعليمية الجيدة، مثل : استخدام الحاسوب كمعين تدريسى يعرض بعض النماذج الصوتية الجيدة، علاوة على تدريب التلاميذ على كيفية إخراج الحروف من مخارجها صحيحة.

٤- استخدام أساليب متنوعة من التعزيز المادي والمعنوي دفع التلاميذ إلى تكرار المهارات بطريقة سليمة أكثر من مرة للحصول على التعزيز.

---

(١) انظر الفصل الثالث : **الإطار النظرى.**

٥- ما أتاحه برنامج التعلم للإتقان من توفير الوقت الكافي لكل تلميذ؛ لكي يكتسب مهارات النطق الصحيح للحروف والكلمات، وزيادة ثقة التلميذ في قدرته على تعلم المهارات المستهدفة، ما ترتب عليه زيادة الدافعية نحو التعلم.

٦- إجراءات النمذجة التى مارستها الباحثة أمام التلاميذ أكسبتهم مهارات النطق الصحيح، ومنحتهم الثقة بأنفسهم وجعلهم أكثر إيجابية في الموقف التعليمي، وما قدمته من تعزيزات ساعدت التلاميذ على ممارسة هذه المهارات بدقة، وذلك من خلال أنشطة برنامج التعلم للإتقان المقدمة لهؤلاء التلاميذ.

٧- كثرة تدريب التلاميذ على نطق الحروف والكلمات بطريقة صحيحة، وتعزيز كل من يقرأها قراءة جهرية صحيحة.

وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى النطق ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الفرعي الثالث :

(جـ) للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الفهم لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغ الفرض الفرعي الثالث على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني، في مستوى الفهم ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي".

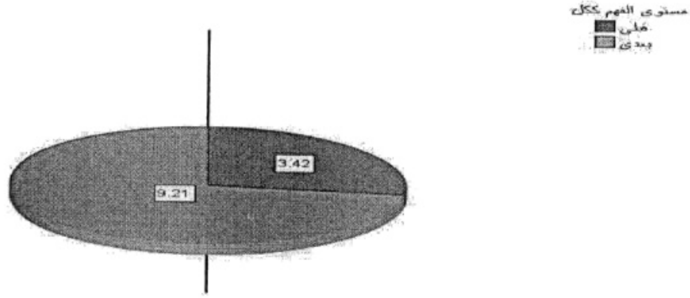
وقد تم التحقق من هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (٢٩)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٣.٤٢	١.٥	١٣	١٥.٨١-	٠.٠٠١	٠.٩٥	قوي جدًا
١٤	البعدي	٩.٢١	٠.٤٢					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم (ككل)



شكل (١٢) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى الفهم (ككل).

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الفهم ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٥)، وهو حجم تأثير يُعد (مرتفعًا)، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الفهم لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني (عينة الدراسة).

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٣٠)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار الفهم (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى الفهم (ككل)	٣.٤٢	٩.٢١	١٢	١.٢٥	٠.١*

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٢٥) على اختبار الفهم ككل، وهى قيمة تساوى القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الفهم ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (١.٨) على اختبار الفهم ككل، وهى نفس القيمة التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الفهم ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.

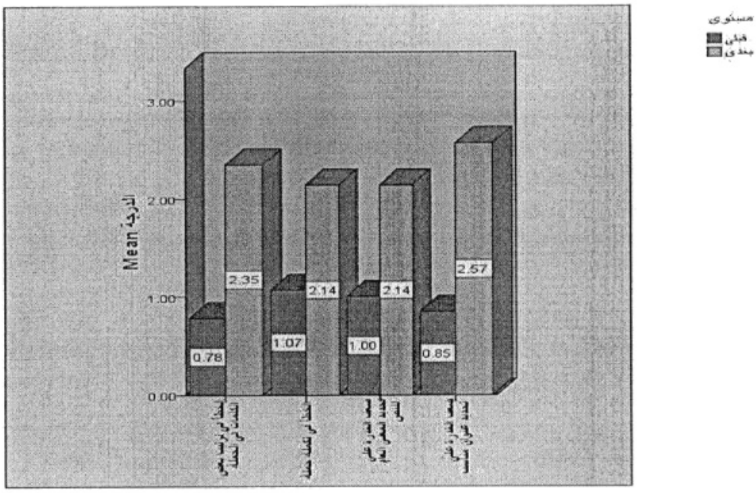
وفيما يلي عرض نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الفهم :

جدول (٣١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الفهم

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.	القبلي	٠.٧٨	٠.٨٠	١٣	٧.٧٧-	٠.٠٠١	٠.٨٢	قوي
	البعدي	٢.٣٥	٠.٤٩					
ضعف القدرة على تكملة جملة ما بكلمة مناسبة تتمم المعنى.	القبلي	٠.٨٥	٠.٦١	١٣	٨.٤ -	٠.٠٠١	٠.٨٤	قوي
	البعدي	٢.٨٤	٠.٣٦					
ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.	القبلي	١	٠.٥٥	١٣	٦.٤٥ -	٠.٠٠١	٠.٧٦	قوي
	البعدي	٢.٨٤	٠.٣٦					
ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.	القبلي	٠.٨٥	٠.٧٧	١٣	٧.٠١-	٠.٠٠١	٠.٧٩	قوي
	البعدي	٢.٥٧	٠.٥١					

كما يوضح الرسم البياني التالي للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الفهم .



شكل (١٣) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الفهم .

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠١٠) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في صعوبة (الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها) حيث بلغ حجم تأثيرها (٠.٨٢) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(ضعف القدرة على تكملة جملة ما بكلمة مناسبة تتمم المعنى) وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨٤) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء)، وقد بلغ حجم تأثيرها (٠.٧٦) وهو حجم تأثير (قوي)، و(ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء) وبلغ حجم تأثيرها (٠.٧٩) وهو حجم تأثير (قوي).
- وهذا يعنى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان قد أسهم بنسبة كبيرة في علاج صعوبات الفهم ككل، وكل صعوبة فرعية على حده، لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٣٢)

نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في مستوى الفهم كل صعوبة فرعية على حده- لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية .

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.	٠.٧٨	٢.٣٥	٣	١.٣٧	٢.٠٣
ضعف القدرة على تكملة جملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.	٠.٨٥	٢.٨٤	٣	١.٥٨	٢.٢٨
ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.	١	٢.٨٤	٣	١.٥٣	٢.١٨
ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.	٠.٨٥	٢.٥٧	٣	١.٣٧	٢.٠٤

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى : (١.٣٧)، (١.٥٨)، (١.٥٣)، (١.٣٧)، في حالة : (الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها)، و(ضعف القدرة على تكملة جملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى)، و(ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء)، و(ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات الفهم لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (٢.٠٣)، (٢.٢٨)، (٢.١٨)، (٢.٠٤) في حالة : (الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها)، و(ضعف القدرة على تكملة جملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى)، و(ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء)، و(ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات الفهم لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة.

ومن إجمالي نتائج الفرض الفرعي الثالث، يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات

تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الفهم وصعوباته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج جميع صعوبات الفهم لدى التلاميذ عينة الدراسة.

- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة : (إيمان فراج، ٢٠٠٣)، ودراسة (حمدى سيد عزام ،٢٠٠٩)، ودراسة (فاطمة على محمد ، ٢٠١١) ، ودراسة (كريستوف وولفجانج Christoph & Wolfgang, 2013)، ودراسة (منيرة سلامة أبوزيد، ٢٠١٤)، ودراسة (أسعد علي الصعيدي، ٢٠١٥). في ضرورة علاج أوجه الضعف والقصور لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية في مهارات الفهم القرائي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

١- تضمين البرنامج القائم على التعلم للإتقان العديد من الأنشطة اللغوية التى أتاحت الفرصة أمام التلاميذ لفهم معاني الكلمات والجمل، وتكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى، وفهم المعنى العام للنص المقروء، وتحديد العنوان المناسب للنص المقروء.

٢- استخدام بعض المعينات التعليمية المناسبة، مثل : (الحاسب الآلي – البطاقات – الصور – اللوحات التعليمية – المجسمات....) والتي من خلالها عرضت الأنشطة اللغوية التي تجذب انتباه التلاميذ وتثير إيجابيتهم في التعلم للمشاركة الفعالة وإثبات الفاعلية الذاتية في ممارسة مهارات الفهم القرائي.

٣- تقديم موضوعات قرائية بسيطة، واضحة المعنى، ومرتبطة ببيئة التلاميذ، الأمر الذى كان يحفزهم على فهم المقروء وشيقة، ومتنوعة، ومستوحاة من المجتمع.

٤- توجيه كل تلميذ إلى ما يتناسب معه من أنشطة إضافية بناء على عملية التشخيص والتقييم التى حددت نقاط الضعف والقوة في تعلم المهارات المستهدف إكسابها.

٥- تقديم تدريبات واضحة الصياغة خالية من الغموض وسهلة المفردات، ومتنوعة ومتدرجة في السهولة والصعوبة.

وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الفرعي الثالث الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى الفهم ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي".

وبعد عرض نتائج الدراسة الحالية الخاصة بصعوبات القراءة، يتبين فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرئيس الأول في الدراسة الحالية، والذى ينص على : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار القراءة ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وفيما يلي عرض النتائج الخاصة باختبار صعوبات الكتابة.

ثانيًا: النتائج الخاصة بعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

(١) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة (ككل) لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، من خلال المقارنة بين أداء مجموعة الدراسة قبليًا وبعديًا :

وللتأكد من ذلك، فقد صيغ الفرض الرئيس الثاني الذى ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في اختبار صعوبات الكتابة ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS 18)، حيث قامت بطبيق اختبار (ت) للمجموعة الواحده ذات القياس القبلي والبعدي، كما تم حساب مربع إيتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية :

$$\mu^2 = \frac{T^2}{df + T^2}$$

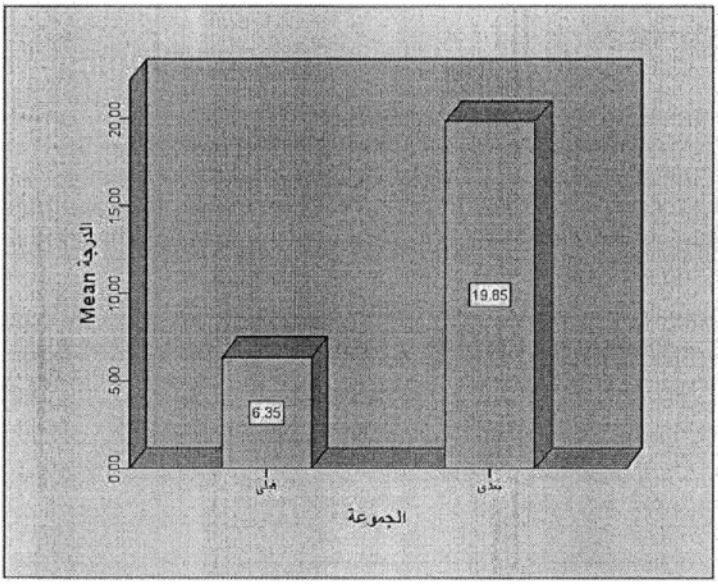
وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار، ومربع إيتا، عن البيانات الموضحة بالجدول الآتي :

جدول (٣٣)

نتائج اختبار (ت) والانحراف المعياري للفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار الكتابة (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٦.٣٥	١	١٣	٣٤.٧٣-	٠.٠٠١	٠.٩٨	قوي جدًا
١٤	البعدي	١٩.٨٥	٠.٩٤					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات الأداءين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة (ككل).



شكل (١٤) المتوسط الحسابي في درجات الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار الكتابة (ككل).

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في اختبار الكتابة (ككل) لصالح التطبيق البعدي.
- بلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٨) وهو حجم تأثير مرتفع، حيث أشار أحد المتخصصين (رجاء أبو علام، ٢٠٠٢ : ١٠١) أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠.٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفًا، وإذا بلغ (٠.٥) يعد متوسطًا، وإذا بلغ (٠.٨) يعد مرتفعًا، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية (عينة الدراسة).

وللتأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلتي (نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت) وذلك كما يلي:

١- نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك **Modified Blake's Gain Ratio** ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت **Corrected Ezzat's Gain Ratio**، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٣٤)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار الكتابة (ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
اختبار الكتابة (ككل)	٦.٣٥	١٩.٨٥	٢٤	١.٣٢	٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٣٢) على اختبار الكتابة (ككل)، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الكتابة ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (٢) على اختبار الكتابة ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الكتابة ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- **ومن إجمالي نتائج الفرض الرئيس الثاني يتضح أنه قد تحقق،** حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الكتابة ككل لصالح التطبيق البعدي، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج صعوبات الكتابة ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي.

مما تقدم يتبين فاعلية البرامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

- وتتفق هذه القيجة مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت مهارات الكتابة، وعلاج صعوباتها باستخدام استراتيجيات التعلم للإتقان، مثل دراسة (مصطفي إسماعيل موسى ،١٩٩١)، ودراسة (محمد حسن المرسي ،١٩٩٦)، ودراسة (عماد محمد العزو، ٢٠٠٥) ، ودراسة (دبرا برينك DeberaS,Brink, 1997).
- كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد من أدبيات البحث من كون مدخل التعلم للإتقان يساعد في إكساب التلاميذ مهارات الكتابة.

وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الرئيس الثاني.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

١- البرنامج القائم على التعلم للإتقان أسهم بدور فعال في تنمية مهارات الكتابة، وعلاج الصعوبات المرتبطة بها، من خلال زيادة تركيز انتباه التلاميذ على مهارات الكتابة، وتجزئة هذه المهارات إلى مهارات بسيطة، وإتاحة الوقت الكافي لكل تلميذ لكى يصل إلى مستوى الإتقان.

٢- ما قدمه البرنامج الحالي من أنشطة لغوية حياتية وواقعية (علاجية) متنوعة، بحيث تشمل مواقف اجتماعية ووظيفية أدت إلى زيادة تفاعل التلاميذ ودافعيتهم للتمكن من تلك المهارات.

٣- ما يوفره البرنامج الحالي من تشخيص نقاط الضعف في تعلم مهارات الكتابة لدى التلاميذ.

٤- استخدام بعض المعينات البصرية والسمعية، والسمعبصرية في التدريب على الدروس، مثل : البطاقات، واللوحات التعليمية، والحاسب الآلي، مما كان له تأثيرًا كبيرًا في جذب انتباه التلاميذ إلى دروس البرنامج.

٥- عرض النماذج الجيدة للتلاميذ، وتكليفهم بمحاكاتها وتقليدها.

٦- استخدام أسلوب التعلم الفردي في تعليم تلك المهارات، مما أتاح الفرصة أمام كل تلميذ لأن يتقدم بسرعته في الكتابة، وأن يعامل كحالة فردية خاصة.

٧- التقويم المستمر لمستوى أداء التلاميذ في مهارات الكتابة، وإعادة تقديم الأنشطة الكتابية مرة أخرى، وخاصة التى يظهر فيها التلاميذ مستوى متدنيًا.

٨- ما يوفره البرنامج الحالي من المتابعة الفردية لكل تلميذ، وتنوع الأنشطة الكتابية العلاجية المقدمة للتلاميذ، وتعدد الاختبارات التى تعرض عليهم، وكذلك عدم الانتقال من كل وحده من وحدات البرنامج إلا بعد تحديد مستوى الإتقان المطلوب، والتمكن من المهارات المستهدفة.

(٢) التحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة كل على حده لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة كل على حده لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغت الفروض الآتية:

أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى الكتابة المنقولة (ككل)، وفي كل صعوبة فرعية على حده لاختبار الكتابة قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي.

ب-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى التعبير الوظيفي (ككل)، وفي كل صعوبة فرعية على حده لاختبار الكتابة، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذه الفروض قامت الباحثة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS18) وفيما يلي عرض لذلك:

أ-للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة المنقولة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغ الفرض الفرعي الأول الذى ينص على : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى الكتابة المنقولة ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي".

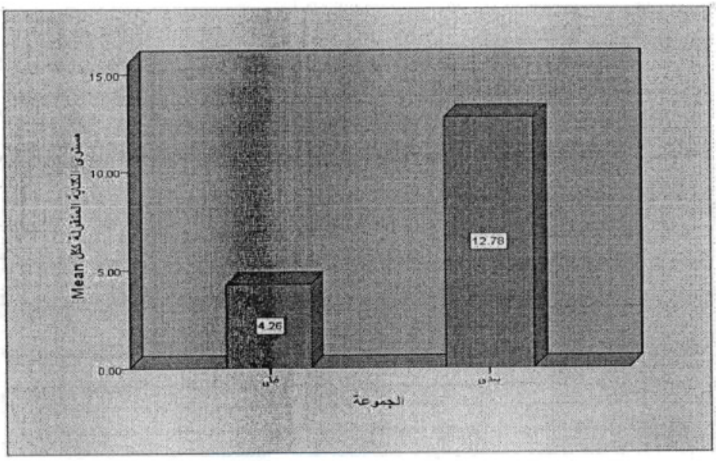
وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد كشفت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (٣٥)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الكتابة المنقولة (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٤.٢٦	٠.٨٠	١٣	٢٠.٦٢-	٠.٠٠١	٠.٩٧	قوي جدًا
١٤	البعدي	١٢.٧٨	١.١٢					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الكتابة المنقولة (ككل) .



شكل (١٥) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى الكتابة المنقولة (ككل) .

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى الكتابة المنقولة ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٧) وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا)، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة المنقولة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني (عينة الدراسة).

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٣٦)
نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اختبار الكتابة المنقولة(ككل) لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى الكتابة المنقولة (ككل)	٤.٢٦	١٢.٧٨	١٥	١.٣٦	٢.٠٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٣٦) على اختبار الكتابة المنقولة ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الكتابة المنقولة ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى (٢.٠٣) على اختبار الكتابة المنقولة ككل، وهى قيمة أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات الكتابة المنقولة ككل لدى التلاميذ عينة الدراسة.

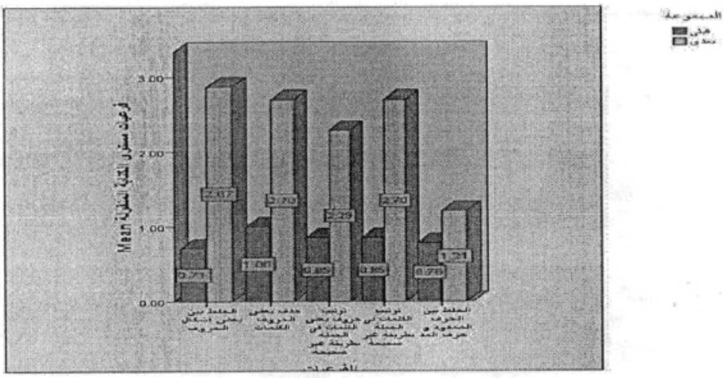
وفيما يلي عرض نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي، في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الكتابة المنقولة.

جدول (٣٧)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الكتابة المنقولة

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
الخلط بين بعض أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في أثناء الكتابة.	القبلي	٠.٧١	٠.٤٦	١٣	-١٠.٩٨	٠.٠٠١	٠.٨٩	قوي جدًا
	البعدي	٢.٨٧	٠.٣٧					
حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.	القبلي	١	صفر	١٣	-٨.٦٢	٠.٠٠١	٠.٨٥	قوي
	البعدي	٢.٧	٠.٤٧					
ترتيب حروف بعض الكلمات عند كتابة جملة ما بطريقة غير صحيحة.	القبلي	٠.٨٥	٠.٣٦	١٣	-٨.٠٢	٠.٠٠١	٠.٨٣	قوي
	البعدي	٢.٢٩	٠.٤٧					
ترتيب الكلمات بطريقة غير صحيحة لتكوين جملة مفيدة.	القبلي	٠.٨٥	٠.٣٦	١٣	-١٠.٦٧	٠.٠٠١	٠.٨٩	قوي جدًا
	البعدي	٢.٧	٠.٢٦					
الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة.	القبلي	٠.٧٨	٠.٤٢	١٣	-٢.٤٨	٠.٠٠١	٠.٣٢	ضعيف
	البعدي	١.٢١	٠.٤٠					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الكتابة المنقولة .



شكل (١٦) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى الكتابة المنقولة .

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في صعوبة (الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في أثناء الكتابة)، وبلغ حجم تأثيرها (٠.٩) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(الخطأ في كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة) وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨٥) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(الخطأ في ترتيب حروف الكلمات عند كتابة جملة ما) بلغ حجم تأثيرها (٠.٨٣) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(ترتيب الكلمات بطريقة غير صحيحة لتكوين جملة مفيدة) وبلغ حجم تأثيرها (٠.٨٩) وهو حجم تأثير (مرتفع).
- وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن في مستوى أداء التلاميذ عينة الدراسة في مستوى الكتابة المنقولة، وذلك من خلال علاج الصعوبات السابق ذكرها بعد التدريس وفقًا للبرنامج القائم على التعلم للإتقان.
- أما صعوبة (الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد) فقد بلغ حجم تأثيرها (٠.٣٢) وهو حجم تأثير (ضعيف) لذا لم يحدث تحسن فعال في علاج هذه الصعوبة، وقد يرجع ذلك إلى عدم مناسبة المهارة المراد إكسابها للتلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

ولمزيد من التأكيد على صحة التنيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٣٨)

نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في كل صعوبة فرعية كل على حده في مستوى الكتابة المنقولة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
الخلط بين بعض أشكال الحروف الهجائية في أثناء الكتابة.	٠.٧١	٢.٨٧	٣	١.٦٦	٢.٤١
عند كتابة بعض الكلمات حذف بعض الحروف	١	٢.٧	٣	١.٤١	٢.٠٤
ترتيب حروف الكلمات عند كتابة جملة ما بطريقة غير صحيحة	٠.٨٥	٢.٢٩	٣	١.٣	١.٩٨
ترتيب الكلمات بطريقة خطأ عند تكوين جملة مفيدة	٠.٨٥	٢.٧	٣	١.٤٧	٢.١٦
الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد أثناء الكتابة.	٠.٧٨	١.٢١	٣	٠.٣٣	٠.٦٩

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى : (١.٦٦)، (١.٤١)، (١.٣)، (١.٤٧) في حالة : (الخلط بين بعض أشكال الحروف الهجائية في أثناء الكتابة)، و(الخطأ في كتابة حروف بعض الكلمات)، و(الخطأ في ترتيب حروف الكلمات عند كتابة جملة ما)، و(ترتيب الكلمات بطريقة خطأ عند تكوين جملة مفيدة) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج تلك الصعوبات، بينما قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك في حالة : (الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد) كانت (٠.٣٣) وهى نسبة ضعيفة جدًا وأقل من القيمة التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (٢.٤١)، (٢ز٠٤)، (١.٩٨)، (٢.١٦) في حالة : (الخلط بين بعض أشكال الحروف الهجائية المتشابهة في أثناء الكتابة)، و(الخطأ في كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة)، و(الخطأ في ترتيب حروف الكلمات عند كتابة جملة ما)، و(ترتيب الكلمات بطريقة غير صحيحة لتكوين جملة مفيدة) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج هذه الصعوبات لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني عينة الدراسة.
- بينما حصلت صعوبة (الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد) على قيمة (٠.٦٩) وهى أقل من القيمة التى حددها عزت للحكم على فاعلية البرنامج في علاج هذه الصعوبة.
- **ومن إجمالي نتائج الفرض الفرعي الأول يتضح أنه تحقق**، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي لمستوى الكتابة المنقولة. كذلك وصعوباته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، ما عدا حالة واحده فقط، وهى: (الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد).
- لذا فإن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج جميع صعوبات الكتابة المنقولة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني عينة الدراسة، فيما عدا صعوبة واحده.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة : (عزة محمد سليمان، ١٩٩٦)، ودراسة (زينب أحمد زيدان، ٢٠٠٨)، ودراسة (محمد فتحى عبد الجواد، ٢٠١٢)، ودراسة ودراسة (كريستوف ولفجانج، Christoph & Walf gang, 2013) في ضرورة علاج

الصعوبات المرتبطة بمهارات الكتابة المنقولة، لأنها اللبنة أو الدعامة الرئيسة في تعلم الكتابة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

١- ما راعاه البرنامج القائم على التعلم للإتقان من تقديم أنشطة لغوية واقعية، ومفردات لغوية مستمدة من بيئة التلاميذ، مع توفير النموذج الجيد للكتابة المنقولة، وتكليفهم بمحاكاته.

٢- التدريب على المهارة الواحده من مهارات الكتابة في أكثر من موضع في دروس البرنامج.

٣- إعادة تقديم النماذج المكتوبة، والأنشطة الكتابية مرة أخرى، وخاصة التى يظهر التلاميذ فيها قصورًا وتدنيًا.

٤- ربط الكلمات والتراكيب اللغوية المقدمة لهؤلاء التلاميذ بمدلولاتها الحسية، من خلال الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية الموضحة لهذه الكلمات والتراكيب.

٥- لا يتم الانتقال من مهارة إلى مهارة تالية لها إلا بعد إتقان المهارة الأولى.

٦- إتاحة الوقت الكافي لكل تلميذ لكى يتدرب على الكتابة بشكل صحيح.

٧- متابعة كل تلميذ يقع في أخطاء كتابية – متابعة مستمرة، وإعطائه عناية خاصة واهتمامًا علاجيًا دائمًا ومساعدات عاجلة.

٨- أما التلاميذ الذين أخفقوا في مهارة التمييز بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة، قد يرجع إلى أن هذه المهارة مركبة وصعبة على قدرات هؤلاء التلاميذ. (هذه المهارة قد تحسنت ولكن بنسبة لا تصل إلى حد الإتقان)، لذا فقد حصلت على نسبة كسب غير مقبولة).

وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الفرعي الأول الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى الكتابة المنقولة ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالفرض الفرعي الثاني :

(ب) للتحقق من فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات التعبير الكتابى الوظيفي لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد صيغ الفرض الفرعي الثاني على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني، في مستوى التعبير الوظيفي ككل، وفي كل صعوبة على حده قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

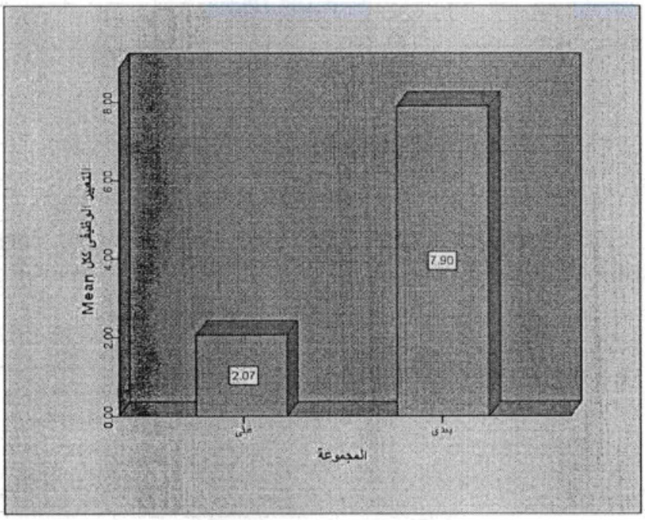
وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض بتطبيق اختبار (ت) T. Test للمجموعة المرتبطة، وحساب مربع إيتا، وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار عن البيانات الآتية :

جدول (٣٩)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في الأداءين القبلي والبعدي في مستوى التعبير الوظيفي (ككل)

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
١٤	القبلي	٢.٠٧	٠.٦١	١٣	٢٠.١١-	٠.٠٠١	٠.٩٦	قوي جدًا
١٤	البعدي	٧.٩	٠.٧٨					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأداءين القبلي والبعدي في مستوى التعبير الوظيفي (ككل)



شكل (١٧) المتوسط الحسابى في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في مستوى التعبير الوظيفي (ككل)

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في الأداءين القبلي والبعدي لمستوى التعبير الوظيفي ككل، لصالح التطبيق البعدي.

- وبلغ حجم تأثير البرنامج (٠.٩٦) وهو حجم تأثير يعد (مرتفعًا)، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات التعبير الوظيفي لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني (عينة الدراسة).
- ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٤٠)

نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت

في اختبار التعبير الوظيفي ككل- لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مستوى التعبير الوظيفي (ككل)	٢.٠٧	٧.٩	٩	١.٥	٢.٢٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

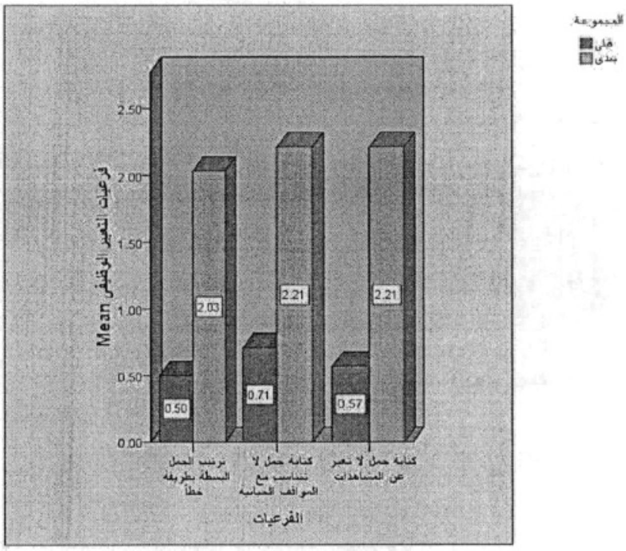
- أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى (١.٥) على اختبار التعبير الوظيفي ككل، هى قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن (البرنامج القائم على التعلم للإتقان) فعال في علاج صعوبات التعبير الوظيفي ككل، لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- وفيما يلي عرض نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعبير الوظيفي.

جدول (٤١)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعبير الوظيفي

المتغير	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	Sig القيمة الاحتمالية	حجم التأثير	مستوى التأثير
ترتيب الجمل البسطية بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود.	القبلي	٠.٥٠	٠.٤٢	١٣	١٠.٩٤-	٠.٠٠١	٠.٩٠	قوي جدًا
	البعدي	٢.٠٣	٠.١٣					
كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.	القبلي	٠.٧١	٠.٤٦	١٣	٨.٦٢-	٠.٠٠١	٠.٨٥	قوي
	البعدي	٢.٢١	٠.٤٢					
كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.	القبلي	٠.٥١	٠.٥١	١٣	٧.٣٠-	٠.٠٠١	٠.٨٠	قوي
	البعدي	٢.٢١	٠.٥٧					

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ في الأداءين القبلي والبعدي في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعبير الوظيفي



شكل (١٨) المتوسط الحسابي في الأداءين القبلي والبعدي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعبير الوظيفي

وبقراءة الجدول والرسم البياني يتضح الآتي :

- أن القيمة الاحتمالية Sig تساوى (٠.٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة – في صعوبة (ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود)، وبلغ حجم تأثيرها (٠.٩٠) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية)، وقد بلغ حجم تأثيرها (٠.٨٥) وهو حجم تأثير (مرتفع)، و(كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية) وقد بلغ حجم تأثيرها (٠.٨٠) وهو حجم تأثير (قوي).
- وهذا يعنى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان قد أسهم بنسبة كبيرة في علاج صعوبات التعبير الوظيفي كل على حده، لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة.

ولمزيد من التأكيد على صحة النتيجة السابقة تم حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٤٢)
نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت
في كل صعوبة فرعية على حده في مستوى التعبير الوظيفي لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود.	٠.٥٠	٢.٠٣	٣	١.٣٢	١.٨٧
كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.	٠.٧١	٢.٢١	٣	٢٥.	١.٨٣
كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.	٠.٥١	٢.٢١	٣	١.٢٤	٢.٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- أن قيم نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوى : (١.٣٢)، (١.٢٥)، (١.٢٤)، في حالة : (ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود)، و(كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية)، و(كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٢) التى اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في علاج صعوبات التعبير الوظيفي لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة.
- أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوى : (١.٨٧)، (١.٨٣)، (٢.٠١)، في حالة : (ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود)، و(كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية)، و(كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية) على الترتيب، وهى قيم أكبر من القيمة (١.٨) التى اقترحها عزت للحكم على فاعلية البرنامج، مما يشير إلى أن البرنامج القائم على التعلم للإتقان فعال في

علاج صعوبات التعبير الوظيفي لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني – عينة الدراسة.

- **ومن إجمالي نتائج الفرض الفرعي الثاني، يتضح أنه قد تحقق،** حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى التعبير الوظيفي، وصعوباته كل على حده، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات، وأن البرنامج القائم على التعلم للإتقان له تأثير قوي جدًا وفعال في علاج جميع صعوبات التعبير الوظيفي لدى التلاميذ عينة الدراسة.
- وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات، مثل : دراسة (منيرة سلامة، ٢٠٠١)، ودراسة (فاطمة على محمد، ٢٠١١)، ودراسة (محمد فتحى عبد الجواد، ٢٠١٢)، ودراسة (كريستوف ولفجانج، Christoph & Walf gang, 2013) في ضرورة علاج أوجه القصور والضعف في مهارات التعبير الوظيفي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة للمبررات الآتية:

١- مراعاة البرنامج أن تكون مواقف التدريب على الكتابة – مواقف حياتية يحتاجها هؤلاء التلاميذ، ويكون لها معنى بالنسبة لهم، وتلقى اهتمامًا شخصيًا عندهم، وتشبع لديهم حاجات لغوية متنوعة.

٢- التركيز على احتياجات التلاميذ الضرورية من الخبرات، والمعارف، والمهارات، والقيم، والمفاهيم اللازمة لهم في حياتهم الحالية والمستقبلية، فهؤلاء التلاميذ يعانون من أشكال متعددة من القصور، ولذا فإن لهم احتياجات مشتركة، ينبغى أن تكون لها الأولوية عند تخطيط دروس المنهج لهم (وذلك في إطار لغوى يكسب هؤلاء التلاميذ المهارات المستهدفة).

٣- استخدام أساليب التعزيز المتنوعة (المادية والمعنوية في أثناء التدريس، وكان للنمذجة ولعب الدور بالغ الأثر في تحسن أداء التلاميذ في الكتابة).

وفي ضوء ذلك يُقبل الفرض الفرعي الثاني الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، في مستوى التعبير الوظيفي ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وبعد عرض نتائج الدراسة الحالية الخاصة بصعوبات الكتابة، يتبين فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وبالتالي يمكن قبول الفرض الرئيسى الثاني في الدراسة الحالية، والذى ينص على : "وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في اختبار صعوبات الكتابة ككل، قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي".

ويتضح من العرض السابق لنتائج الدراسة الحالية فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، وبالتالي يمكن قبول فروض الدراسة، كما يمكن القول بأن الدراسة الحالية قد حققت الهدف الذى سعت من أجل تحقيقه، وهو علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ عينة الدراسة – باستخدام البرنامج القائم على مدخل التعلم للإتقان.

في ضوء النتائج التى توصلت إليها الدراسة الحالية توصى الباحثة بالآتي :

توصيات الدراسة :

١- ضرورة توظيف معلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية لاستراتيجيات مدخل التعلم للإتقان في تنمية المهارات اللغوية الأربعة للتلاميذ بمدارس التربية الفكرية في جميع الصفوف الدراسية، وعلاج الصعوبات المرتبطة بها.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين على توظيف مدخل التعلم للإتقان في علاج الصعوبات التى تواجه التلاميذ بمدارس التربية الفكرية في المهارات اللغوية المختلفة في جميع المستويات الدراسية.

٣- إعادة النظر في مناهج هذه الفئة من التلاميذ، وربطها بخصائصهم وبيئتهم، واحتياجاتهم المهنية، حتى يتم التفاعل بين التلاميذ وبين ما يتعلموه.

٤- ضرورة التنويع في استخدام التقنيات الحديثة والوسائط التعليمية التي توفر التعلم للإتقان بمدارس التربية الفكرية، وتعليمهم المهارات الأكاديمية التى تساعدهم في تكيفهم مع المجتمع.

٥- أهمية أن يكون التدريب المستمر الموجه لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، لأنه يولد الإتقان، ولابد أن يكون على فترات متقاربة.

٦- التركيز على تعليم مهارات القراءة والكتابة وعلاج الصعوبات المرتبطة بها لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، لأنها وسيلتهم في التعبير عن حاجاتهم.

٧- الحرص على توفير العديد من المواقف والفرص التى يمارس فيها المعاقون فكريًا مهارات القراءة والكتابة، وتكون هذه المواقف مستمدة من بيئتهم وتتوافق مع خصائص العقلية والنفسية.

٨- ضرورة أن يكون التقويم شاملاًومستمرا للمهارات اللغوية المراد إكسابها للتلاميذ المعاقين فكريًا حتى يوصل التلاميذ لدرجة الإتقان.

٩- ضرورة إعداد أدلة لإرشاد معلمى اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، على كيفية توظيف استراتيجيات مدخل التعلم للإتقان.

١٠- ينبغى متابعة التلاميذ وتشخيص مستواهم بين الحين والآخر؛ للوقوف على الصعوبات التى تواجههم وتشخيصها ومعرفة أسبابها، والعمل على علاجها.

١١- يجب بناء برامج لغوية خاصة، لتقديمها للتلاميذ التى تعانى من صعوبات لغوية شديدة، ويتم تقديمها بأسلوب التعليم الفردي العلاجى.

١٢- ينبغى أن ينظم محتوى منهج اللغة العربية المقدم لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بشكل حلزوني، بحيث يتم تقديم المهارة اللغوية أكثر من مرة في أكثر من موضع لاكتشاف الصعوبات التي يمكن أن تطرأ أو تواجه التلاميذ، مع مراعاة تقديمها في كل مرة بشكل أوسع وأعمق، كما أنه لابد من التكامل بين مهارات القراءة والكتابة عند تقديمها لهذه الفئة من التلاميذ.

١٣- ضرورة تقديم النماذج الجيدة لأداء مهارات القراءة والكتابة أمام التلاميذ حتى يستطيعوا محاكاتها للوصول إلى درجة الإتقان.

١٤- تركيز المعلمين على التدريس الوقائي الذي يعرض الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا، حتى يتدربون على كيفية تعرف أسبابها، وسبل تلافيها، وعدم الوقوع فيها.

١٥- تفعيل دور أخصائى النطق والتخاطب داخل المدرسة، لضرورة الاكتشاف المبكر لحالات النطق غير الصحيح للحروف والكلمات وعلاجها.

١٦- ضرورة تصويب أخطاء التلاميذ في القراءة والكتابة أوّلا بأول، حتى لا تتراكم هذه الأخطاء، ويصعب علاجها بعد ذلك.

مقترحات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها تقدم الباحثة مجموعة من الاقتراحات البحثية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية فيما يلي :

١- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى التلاميذ بمدارس التربية الفكرية.

٢- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في تنمية مهارات الإنتاج اللغوى (التحدث والكتابة) لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

٣- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج اضطرابات النطق لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، وأثره في تنمية مهارات التعبير اللفظى لديهم.

٤- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

٥- أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان في تنمية مهارات الاتصال اللغوى لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

٦- تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- أثر استخدام التعليم الفردي العلاجى في علاج الصعوبات اللغوية التى يعانى منها التلاميذ المعاقون فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

وبعد أن انتهت الدراسة الحالية من تحقيق أهدافها، يمكن تقديم ملخص موجز لها، وهذا ما سيتناوله الفصل التالي :

6

الفصل السادس

ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

الفصل السادس
ملخص الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

يتناول هذا الفصل ملخصًا لمشكلة الدراسة وإجراءاتها، وأهم النتائج التى تم التوصل إليها، ثم عرض التوصيات والمقترحات.

أولا: المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يمثل الأطفال المعاقون بصفة عامة والمعاقون فكريًا بصفة خاصة، فئة من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به، وإن إهمال هذه الفئة يُشكل العديد من العقبات التي تؤثر على تقدم المجتمع؛ لذلك فمن الأهمية بمكان الاهتمام بهم والعمل على رعايتهم، لكي يعيشوا حياة عادية كاملة، مثلهم في ذلك مثل الأسوياء.

وقد نالت مشكلة الإعاقة الفكرية اهتمامًا كبيرًا لدى المجتمعات، وذلك إيمانًا منها بحق المعاقين الطبعي في الحياة مثل غيرهم، ونجد أن هذه المشكلة مرتبطة بالقدرة العقلية للإنسان، فالفارق بين الشخص العادي والشخص الذي يعاني من إعاقة فكرية هو فارق في الدرجة، وليس في النوع، فالمعاق فكريًا يقع في التوزيع الاعتدالي للذكاء على يسار متوسطي الذكاء أي أنه يقل عن المتوسط (**سامي عبد القوي علي، ١٩٩٤، ٢٥)** .

لذا اهتم بها عدد كبير من الباحثين في المجالات المختلفة لما لها ارتباط بالكفاءة العقلية للأفراد الذين يعتمد عليهم المجتمع في بنائه وتطوره؛ إذن فالعناية بهذه الفئة تمثل تحديًا علميًا من جميع الجوانب، فهؤلاء الأفراد يمثلون مشكلة متفردة في تعليمهم وتعلمهم.

وفي إطار تزايد الاهتمامات التربوية- محليًا وعالميًا- برعاية المعاقين فكريًا شغلت عمليات تحسين وتطوير مناهجهم وكتبهم عناية المهتمين من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج، فالمناهج تعد الركيزة الرئيسة لرصيد الخبرات المشتركة بين المتعلمين وبوسعها تهيئة الخبرات التعليمية لتفاعل المعاقين فكريًا مع العاديين، مما يقلل الفجوة بينهما (**منيرة سلامة ،٢٠١٤، ٣)**.

وتصنف الإعاقة العقلية من المنظور التربوي إلي ثلاث فئات هي (جمال الخطيب ومنى الحديدي، ١٩٩٤، ٢٠):

أ- القابلون للتعلم (٥٠-٧٠ درجة): وهم أطفال قادرون علي تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، وهو ما يمكنهم من تعلم القراءة والكتابة .

ب-القابلون للتدريب (٣٠-٥٠ درجة): وهم أطفال قادرون علي تعلم المهارات الوظيفية فقط إضافة إلي مهارات العناية بالذات. أكثر من تعلم المهارات الأكاديمية.

ج-الاعتماديون (أقل من ٣٠ درجة): وهم أطفال يحتاجون إلي رعاية خاصة مستمرة.

وتقبل مدارس التربية الفكرية الأطفال المعاقين فكريًا الذين تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٠-٧٠) درجة ولا يعانون من إعاقات أخرى، ويقبل التلميذ من سن (٦) سنوات، وتبلغ مدة الدراسة بهذه المدارس إحدى عشرة سنة موزعة على ثلاث مراحل هي (**وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧**، ٢٦):

١- مرحلة التهيئة:

هي مرحلة ما قبل المدرسة، ومدتها سنتان، ويعتبر الصفان: الأول والثاني تهيئة للطفل المعاق فكرياً لتعلم المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب، وتعرف على البيئة من خلال مجموعة تدريبات تربوية، لغوية، وحسية وعقلية وفنية ورياضية وموسيقية، حيث يدرس الطفل ٣٦ حصة أسبوعياً (١٠) منهم للتدريبات الحسية، (٨) عقلية، (٦) فنية، (٦) رياضية، (٦) موسيقية، وذلك لتنمية مهارات الأخذ والعطاء، والمشاركة الاجتماعية والتعامل مع الآخرين، وتقويم العيوب الجسمية والكلامية، وتدريب حواس البصر والسمع واللمس وتنميتها.

٢- المرحلة الابتدائية:

ومدة الدراسة بها (٦) سنوات وتتضمن حلقتين، كل حلقة منها ثلاث سنوات، حيث يتم الاستمرار في التدريبات الحسية المتنوعة في الصفوف الثلاثة الابتدائية الأولى، مع الاهتمام بالمهارات الأكاديمية والمواد الثقافية، والمنهج المقدم لهذه المرحلة يتم انتقاؤه من الكتب المقررة على الصفين: الأول والثاني الابتدائيين بالتعليم العام، ويدرس تلاميذ الصفوف (الرابع والخامس والسادس) منهج الصفين: الثاني والثالث الابتدائيين، ومن هنا كان لابد من اتباع مبدأ تفريد التعليم الذي يفرض نوعًا من المرونة في التعامل مع كل تلميذ على حده.

٣- مرحلة الإعداد المهني:

ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، وخطة الدراسة بها تتضمن المواد الثقافية والتدريبات المهنية، تركز البرامج فيها على النشاطات والجوانب الأكاديمية مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتنمية العمليات العقلية كالتمييز والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتكوين المفاهيم، وبعدها يمنح المتخرج مصدقة من المديرية أو الإدارة التعليمية تثبت إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس التربية الفكرية.

وتعد مرحلة الإعداد المهني من أنسب المراحل التعليمية بمدارس التربية الفكرية، لعلاج صعوبات القراءة والكتابة التي يعانى منها التلاميذ المعاقون فكريًا ، وذلك لأسباب عديدة منها أن:

١- تلاميذ هذه المرحلة يفترض فيهم أنهم قد اكتسبوا المتطلبات الأساسية لإتقان مهارات اللغة العربية، وذلك في أثناء دراستهم للغة في المرحلة السابقة لمرحلة الإعداد المهني، وبالتالي فهم- في هذه المرحلة – مهيئون لاكتساب المهارات اللغوية اللازمة لهم.

٢-مرحلة الإعداد المهني تعد آخر مرحلة دراسية بمدارس التربية الفكرية، وبعدها يتخرج التلميذ، ويحصل علي مصدقة، لذا فهي آخر فرصة حقيقية لكي يكتسب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة اللازمة لهم، وبعدها يعز عليهم إيجاد فرصة حقيقية أخري لاكتساب تلك المهارات، لذلك ينبغي استغلال هذه المرحلة لإكساب هؤلاء التلاميذ أكبر قدر من المهارات اللغوية اللازمة لهم في حياتهم وخاصة أن طبيعتهم تسمح بذلك (**وحيد السيد حافظ،٢٠٠١، ٤**).

وتمثل اللغة العربية أهمية كبيرة للمعاقين فكريًا بصفة خاصة، لما لها من دور أساسى في حياتهم، فهي وسيلتهم في اكتساب المعارف وزيادة الخبرات، ووسيلتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم، وإرادتهم في التفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، والتكيف مع أبنائه، فضلًا عن أنها الأساس الذي نعتمد عليه في تربيتهم في جميع النواحي: الجسمية والعقلية والاجتماعية (**وحيد السيد حافظ، ٢٠٠١، ٣**).

وتعد مهارتا القراءة والكتابة من أهم المهارات الأكاديمية التي ينبغي أن يتعلمها تلاميذ مدارس التربية الفكرية نظراً لأنهما لا يقتصران على الجانب الأكاديمي والتعليمي، بل يمتدان ليشملان أمور الحياة اليومية جميعها في حياة هؤلاء التلاميذ (**عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠١١، ١٧١**).

كما أن مهارتي القراءة والكتابة هما وسيلتا المعاقين فكريًا للاتصال مع الآخرين والتعبير عن حاجاتهم ، وتكيفهم مع المجتمع ، ومحو أميتهم ، وتنمية حصيلتهم اللغوية ، وزيادة معلوماتهم وخبراتهم الاجتماعية التى تمكنهم من التواصل مع البيئة التى يعيشون فيها (**كمال إبراهيم مرسي ، ١٩٩٩، ٤٩**).

لذا فقد نصت وثيقة منهج التربية الفكرية علي أهداف تعليم مهارات اللغة العربية في مرحلة الإعداد المهني علي مايلي: اكتساب المهارات القرائية والكتابية المناسبة، وتنمية قدرتهم علي

الكلام الصحيح والنطق الواضح للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتوظيف مهارات اللغة في جوانب الحياة المختلفة، علي سبيل المثال يجب تدريبهم علي قراءة الأشياء الضرورية في حياتهم اليومية مثل الخطابات والأيام والشهور والتاريخ، وقراءة اللافتات وأسماء الشوارع والإشارات في الطريق مثل"خطر أو احترس من....." ولوحة الإعلانات في المدرسة، كما يستطيعون توظيف الكتابة بالقيام ببعض المهام مثل كتابة الخطابات الشخصية للأقارب والأصدقاء والسؤال عن مريض، والتهنئة في المناسبات المختلفة (كالأعياد- النجاح-....) وكتابة العنوان علي المظروف، وحوالات البريد **(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧، ٣٧)**.

فعلى قدر معرفة التلاميذ باللغة قراءة وكتابة وتعبيرًا يكون اكتسابهم للمواد المدرسية الأخري وتقدمهم فيها، مما ينعكس علي الحياة العملية بصفة عامة، ويساعد علي تحسين علاقاتهم الاجتماعية مع غيرهم، وتنمية عاداتهم واتجاهاتهم الاجتماعية السليمة، وغرس القيم الدينية والخلقية في نفوسهم.

ونظرًا لأهمية تعليم القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد نالت مهارات القراءة والكتابة اهتمام الباحثين، مثل: دراسة (دراسة **(وحيد حافظ، ٢٠٠١)** ، **(أمل بازيد ، ٢٠٠٣)**، **(كونرز وآخرين Frances, Conners,2006)**، **(حمدي عزام، ٢٠٠٩)**.

ويؤكد هذه الأهمية أن مهارتي القراءة والكتابة تستحوذان على النصيب الأول من الوقت المخصص للتعليم فى مدارس التربية الفكرية ، حيث تشير وثيقة منهج التربية الفكرية **(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٧، ٣٧)** أن الوقت المخصص لتدريس مهارات اللغة العربية بما يساوى ٣٣% من إجمالى الوقت المخصص لتدريس المواد الثقافية فى مرحلة الإعداد المهنى ، حيث توضع تحت مسمى (الأنشطة اللغوية)، ويتم التركيز فى هذه الأنشطة على تعليم مهارات القراءة والكتابة فى خمس حصص أسبوعية لكل صف دراسى وحصة واحدة فقط للتدريب على مهارات الإملاء والتعبير الكتابي .

والجدول التالي يوضح نصيب المهارات اللغوية فى تعليم المعاقين فكريًا.

جدول (١) الخطة الأسبوعية لتوزيع حصص المواد الدراسية فى مرحلة الإعداد المهني

المادة	تربية دينية	أنشطة لغوية	أنشطة حسابية	الصحة المهنية	النشاط الرياضى	النشاط الفنى	النشاط الموسيقى	مجالات مهنية
عدد الحصص	٢	٦	٥	١	٢	٢	٢	١٦

ويتضح من الجدول السابق أن تدريس المهارات اللغوية (أنشطة لغوية : القراءة والكتابة) يحظى بالنصيب الوافر من حصص المواد الدراسية المختلفة.

ومن ثم فإن مجال الاهتمام الرئيس لمدارس التربية الفكرية يجب أن ينصب على تنمية المفردات وتنمية القدرة على التعبير عن الذات بوضوح ، ففى المراحل الأولية يجب أن يتعلم الأطفال المعاقون فكريًا كيفية التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم، أما فى المراحل المتقدمة يجب أن يتعلموا كيفية التعامل مع اللغة ، بحيث توظف توظيفًا مناسبًا فى البيئة التى يعيشون فيها (**Knight, M., 2001, 55**).

وبالرغم من أهمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فإن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في جميع المهارات الأكاديمية بصفة عامة ومهارات اللغة العربية بصفة خاصة.

ويذكر (**ميشل فريل Farrel, Michal 2004,49**) أن التلاميذ المعاقين فكريًا لديهم بعض الصعوبات القرائية ، ومنها : الأخطاء فى النطق ، وقراءة كلمات وجمل دون أن يفهموها ، ولديهم أيضًا صعوبة فى قراءة الكلمات المجردة.

ومن أهم مظاهر صعوبات القراءة التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا القابلون للتعلم بمدارس التربية الفكرية ما يلي (**إبراهيم حمد المبرز ، ١٤٢٩ هـ، ٥٤-٥٧**):

- عدم القدرة على التعرف على الحروف والخلط بين الحروف المتشابهة.
- الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف مثل: أخطاء في وسط أو بداية أو نهاية الكلمة.
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها.
- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- عدم كفاية معرفة المفردات وفهمها.
- ضعف القدرة على القراءة الجهرية.

كما أن هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في الكتابة ويذكر ***(Farrell, M., 2004, 70)*** أن هذا النوع من الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعاقون فكريًا يظهر في عدة أشكال أهمها عدم قدرة الطفل على معرفة شكل الحرف وحجمه، والتحكم في المسافة بين الحروف أو كتابة الكلمات شائعة الاستخدام، فضلاً عن الأخطاء الإملائية ، الناتجة عن عدم قدرته على تمييز الحروف المتشابهة، مما يؤدي إلى حدوث أخطاء في كتابتها، بالإضافة إلى حذف أو إضافة أو إبدال بعض الحروف في الإملاء ، كما أنهم يعانون من صعوبة في تنظيم المعلومات داخل ترتيب مناسب لفقرة مكتوبة ، وكذلك صعوبة في التعبير عن مشاعرهم ورأيهم في فقرة ، وترتيب بعض الكلمات لتكوين جملة لها معنى.

ونظرًا للضرورة التربوية التي تقتضي علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فقد نالت الاهتمام من دراسات عدة، منها: **دراسة (Debra, 1997)، (أمل عطية، ٢٠٠٣)، (منيرة سلامة، ٢٠٠١).**

وقد أكدت توصيات تلك الدراسات السابقة أهمية توظيف مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة وفعالة وملائمة لخصائص وطبيعة التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، ولعل من أهم تلك المداخل مدخل التعلم للإتقان.

ويعد التعلم الإتقاني من المداخل التدريسية العلاجية الفعالة التي استخدمها الخبراء التربويون في أثناء القيام بعملية التعلم، ويرتكز على النظرية البنائية فى التعلم، كما يعتمد هذا المدخل على العديد من الطرق والاستراتيجيات، ومنها: (استخدام المديولات التعليمية ، التعلم بالبرمجة ، التدريس المصغر ، استخدام الحاسوب ، والبدائل التصحيحية ، وغيرها) ، وفيه ترتب الأهداف التعليمية في شكل متسلسل هرمي، ثم اختيار المساعدات التعليمية وفقًا لهذه الأهداف، وبما يحقق المستوي التعليمي المتوقع أن يحققه المتعلم في نهاية تعلمه، والتعلم للإتقان يحتم علي المتعلم أن ينجز أحد مستويات الأهداف التعليمية قبل الانتقال إلي دراسة المستوي التالي. وإتقان المتعلم يمكن قياسه باختبار المتعلم في مجموعة من الاختبارات التكوينية أو الأنشطة المصممة طبقًا لمعايير تتفق والأداء المحدد في الأهداف التعليمية، وللتعلم للإتقان تأثير كبير علي المتعلم **(Alen, C, 1980, 89)** .

ويقصد بالتعلم للإتقان أن يصل التلاميذ إلي مستوي من التحصيل يحدد لهم مسبقًا كشرط لنجاحهم في دراستهم للمنهج المقدم لهم، وعادة ما يستخدم معيار لمستوي الإتقان يسمي (معيار ٩٠/٩٠/٩٠) ويقصد به توقع أن يصل ٩٠% من التلاميذ إلي تحصيل ٩٠% من

الأهداف، في ٩٠% من الحالات عند تقويمهم، وإذا كان مستوي الإتقان الذي يمكن للمعلم أن يستخدمه أن يترك لتقديره الخاص (٨٠/٨٠/٨٠) وذلك بناء علي الإمكانات المتاحة لديه، إلا أنه من المهم ضمان نجاح التلاميذ معظم الوقت في الوصول إلي تحقيق الأهداف المطلوبة، وعليه فلابد من توفير شروط في بيئة التعلم تضمن وصولهم إلي هذا المستوي، منها تقديم التدريس الجيد، وتقديم المساعدة، والعلاج المناسب للتلميذ، في حالة وجود أية صعوبات تعوق وصوله إلي مستوي الإتقان، ويرتبط بذلك أيضًا توفير الوقت الكافي لكل تلميذ للوصول إلي المستوي المطلوب للإتقان (**نادية عبد العظيم محمد، ١٩٩٤، ١٣٧-١٣٨**).

ويرى (أوزدن) أن التعلم للإتقان لـ بلوم يقوم علي عدد من الافتراضات هي **(Ozden, M, 2008,64) :**

١- يمكن لجميع المتعلمين تعلم معظم المهام المدرسية.

٢-يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٣-يجب توفير وقت كاف لإنجاز المتعلمين المهام التعليمية المراد إتقانها.

٤- أن يكون التعلم تتابعيًا ومتسلسلًا ومنطقيًا في طبيعته.

٥- اعتبار دافعية المتعلم سبيلًا لزيادة كمية ونوع التعلم المدرسي.

ويستند التعلم للإتقان على مسلمتين أساسيتين ، هما : أولًا: أن نتائج أى تعلم تتأثر بتاريخ المتعلم السابق ومعدلات الدافعية ، وهى التى تتباين من متعلم إلى آخر، ثانيًا: أنه من الممكن إجراء تعديلات فى الخصائص الفرادية للمتعلمين (المعارف السابقة والدافعية) ، وأيضًا نوعية التعليم المقدم من أجل تحقيق الإتقان ، ولذا نجد أن مدخل التعلم للإتقان مستند على فرضية أساسية مؤداها : إذا أعطى التلاميذ الوقت اللازم للتعلم ونوعية التدريس الملائمة، فإن أكثر التلاميذ يمكن أن يتقنوا أهداف التعلم ، أى أن زمن التعلم هو مفتاح الإتقان (**Bloom, B.S,1981 ,10**)، وهذا هو الأساس التربوى الذى تستند إليه النظرية البنائية ، ومن ثم يعد هذا المدخل ملائمًا للتلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

ومن ثم يصبح التحدى يتمثل فى كيفية إتاحة الزمن الكافى للتعلم ، واستخدام طرق وإستراتيجيات تعليمية ملائمة لكل التلاميذ ، حتى يتمكنوا من الوصول إلى مستوى الإتقان **(levine, D.V. & Associates ,1985,25)**.

ويؤكد بلوم أن استخدام التغذية الراجعة ، والتدريس التصحيحى ، بالإضافة إلى تنظيم الوقت اللازم للتعلم ، يؤدى إلى أن الغالبية العظمى من التلاميذ تتقن الأهداف التعليمية

.(Slavin, R.E., ,1987, 9)

وبناء على ما تقدم فلكى يصل التلاميذ إلى تحقيق الإتقان فى التعلم لابد من مراعاة عدة عوامل ، منها : الاستعداد ، وتوفير الوقت ، ونوعية التدريس ، واستخدام إستراتيجيات معينة فى التدريس بالإضافة إلى المثابرة فى التعلم (**صالح رمضان صالح، ٢٠٠٢،٢٨**).

وإن كان إكساب مهارات القراءة والكتابة وإتقانها هدفًا من أهداف تدريس اللغة العربية، فإن هذا يدعو إلي الوصول بمستوي المتعلمين إلي إتقان ما يتعلمونه من مهارات ، وعلاج أية صعوبات تواجههم .

وفي ضوء التعلم للإتقان فإن التلميذ بإمكانه أن يتعلم تعلمًا مثمرًا وجادًا لكل ما يدرس له في ظل الظروف المناسبة، ووقت التعلم المتاح له ، وتقديم المساعدة له وتزويده بالأنشطة الإثرائية والاختبارات في أثناء التعلم، ويمكن من خلال التعلم للإتقان تحقيق الهدف، وذلك بأن يجعل نسبة ممكنة من التلاميذ يصلون إلي مستوي مرتفع من التحصيل والإتقان من خلال تعلمهم مع تقليل الفروق الفردية بينهم ، إذ يستطيع كل تلميذ أن يتعلم تبعًا لقدرته وسرعته .**(Stephen, P,1993.36)**

ونظرًا لأهمية التعلم للإتقان فقد نال اهتمام الباحثين، وأكدت العديد من الدراسات علي ذلك منها: دراسة (**باكون Ann, Bacon, 1989**) ، ودراسة (**جارسيا Duran, Garcia, 1991**). ودراسة (**مصطفى إسماعيل موسى ، ١٩٩١**) ، ودراسة (**مصطفى عبد الله إبراهيم ،١٩٩٤**) ، ودراسة (**سنية محمد عبد الباسط، ١٩٩٥**) ، ودراسة (**محمد حسن المرسى ،١٩٩٦**) ، ودراسة (**محمد سعد موسي، ١٩٩٨**) ، ودراسة (**حازم محمود راشد، ٢٠٠٠**) ، باستخدام التعلم للإتقان فى تشخيص وعلاج المهارات اللغوية فى المرحل الدراسية المختلفة.

ومن المداخل الفعالة فى تعليم المعاقين فكريًا القراءة والكتابة وعلاج الصعوبات التي تواجههم بها، تبسيط المهام المعقدة، نظرًا لأنه يساعد على إتقان مكوناتها، حيث تختصر المهمة إلى المستوى الذي يتمكن الفرد من الاستجابة لها، ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيدًا (**زينب محمود شقير، ٢٠٠١، ٣٤٣**).

كما يؤكد المدخل ضرورة أن ترتبط برامج تعليم القراءة والكتابة وعلاج صعوباتها بالحاجات والرغبات الفردية للطفل المعاق فكريًا، حيث ينبغي أن تتلاءم مع مواقف حياته

اليومية، ومع أفراد أسرته ومجتمعه، فالبرنامج الذي يراعي حاجات ورغبات المعاق الفردية يكون برنامجاً ناجحاً ومفيداً في تعليمه (**عبد العظيم شحاته مرسي، ١٩٩٠، ٩**).

لذا فالتعلم للإتقان من المداخل التي تسمح للتلميذ بأن يتقن المهارات المراد تعلمها وفق تسلسل منظم، حيث يتم تحليل المهارات إلى مهارات فرعية، لتحديد تسلسل التعليم بشكل هرمي، وذلك من خلال تحليل مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات بسيطة، وعلاج الصعوبات التي تواجههم فيها (**Theodore, L. H & Richard, E. H ,1995**).

ومن ثم يمكن استخدام برنامج قائم على التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا القابلين للتعلم.

ثانياً : تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور وصعوبات لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية في القراءة والكتابة، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي علي الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما صعوبات القراءة والكتابة التى تواجه التلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٢- ما البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

٤- ما فاعلية البرنامج القائم علي التعلم للإتقان في علاج صعوبات الكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ؟

ثالثاً: إجراءات الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تناول مشكلة الدراسة الحالية من جانبين، هما:

أ-الجانب النظرى :

حيث تم تناول مشكلة الدراسة فيه من خلال العناصر الآتية:

المحور الأول: أولًا/ خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا/ صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

- أهمية تعليم القراءة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

- أهداف تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- مهارات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- أسس تعليم القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

ثالثًا/ صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية :

- أهمية تعليم الكتابة والحاجة إليها لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- أهداف تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- مهارات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- أسس تعليم الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

المحور الثاني: التعلم للإتقان وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية:

- مفهوم التعلم للإتقان.
- تاريخ التعلم للإتقان.
- فرضيات التعلم للإتقان.
- مبادئ التعلم للإتقان ومسلماته.
- مزايا التعلم للإتقان.
- استراتيجيات التعلم للإتقان.
- طبيعة التقويم في التعلم للإتقان.
- مراحل تنفيذ التعلم للإتقان.
- العلاقة بين القراءة والكتابة والتعلم للإتقان.

هذا وقد تم الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة الحالية ، وذلك للاستفادة منها فى بناء أدوات الدراسة ، واختيار التصميم التجريبى ، حيث تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة فى :

- قائمة بصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- اختبار صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- نماذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.
- بناء البرنامج القائم على التعلم للإتقان لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ويتضمن دليل المعلم، و كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ.

ب-الجانب التطبيقي : ويسير وفق الخطوات الآتية:

- تحديد التصميم التجريبي المستخدم فى الدراسة ، حيث تبنت الدراسة الحالية التصميم التجريبى ذا القياس البعدي .
- اختيار عينة الدراسة ، حيث تكونت من مجموعة واحدة، وتكونت من(١٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.

-تطبيق الاختبارات التشخيصية فى القراءة والكتابة قبليًا علي التلاميذ عينة الدراسة.

- التدريس باستخدام البرنامج القائم علي التعلم للإتقان للتلاميذ عينة الدراسة.

-تطبيق أدوات الدراسة بعديًا علي هؤلاء التلاميذ.

- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

-تحليل النتائج وتفسيرها.

- تقديم التوصيات والمقترحات.

رابعًا : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى :

فاعلية البرنامج القائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، كما يلي:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى اختبار القراءة ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وقد تفرع منه ما يأتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية فى مستوى التعرف (ككل) وفى كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى - عينة الدارسة - فى مستوى النطق (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي.

جـ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني - عينة الدراسة - فى مستوى الفهم (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية على حده لاختبار القراءة قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

بالتالى تم قبول الفرض الرئيس الأول للدراسة، والذى ينص على أنه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى اختبار صعوبات القراءة ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدى".

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى اختبار صعوبات الكتابة ككل قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

وقد تفرع منه ما يأتي:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى مستوى الكتابة المنقولة (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية على حده لاختبار الكتابة قبليًا وبعديًا، لصالح التطبيق البعدي.

ب-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى مستوى التعبير الوظيفي (ككل)، وفى كل صعوبة فرعية على حده لاختبار الكتابة، قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

بالتالى تم قبول الفرض الرئيس الثاني للدراسة، والذى ينص على أنه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، فى اختبار صعوبات الكتابة ككل، وفي كل صعوبة فرعية على حده قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي".

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بالآتي:

١- ضرورة توظيف معلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية لاستراتيجيات مدخل التعلم للإتقان فى تنمية المهارات اللغوية الأربعة للتلاميذ بمدارس التربية الفكرية فى جميع الصفوف الدراسية، وعلاج الصعوبات المرتبطة بها.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين على توظيف مدخل التعلم للإتقان فى علاج الصعوبات التى تواجه التلاميذ بمدارس التربية الفكرية فى المهارات اللغوية المختلفة فى جميع المستويات الدراسية.

٣- إعادة النظر فى مناهج هذه الفئة من التلاميذ، وربطها بخصائصهم وبيئتهم، واحتياجاتهم المهنية، حتى يتم التفاعل بين التلاميذ وبين ما يتعلموه.

٤- ضرورة التنويع فى استخدام التقنيات الحديثة والوسائط التعليمية التي توفر التعلم للإتقان بمدارس التربية الفكرية، وتعليمهم المهارات الأكاديمية التى تساعدهم فى تكيفهم مع المجتمع.

٥- أهمية أن يكون التدريب المستمر الموجه لتلاميذ مدارس التربية الفكرية، لأنه يولد الإتقان، ولابد أن يكون على فترات متقاربة.

٦- التركيز على تعليم مهارات القراءة والكتابة وعلاج الصعوبات المرتبطة بها لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، لأنها وسيلتهم فى التعبير عن حاجاتهم.

٧- الحرص على توفير العديد من المواقف والفرص التى يمارس فيها المعاقون فكريًا مهارات القراءة والكتابة، وتكون هذه المواقف مستمدة من بيئتهم وتتوافق مع خصائص العقلية والنفسية.

٨- ضرورة أن يكون التقويم شاملاًومستمرا للمهارات اللغوية المراد إكسابها للتلاميذ المعاقين فكريًا حتى يوصل التلاميذ لدرجة الإتقان.

٩- ضرورة إعداد أدلة لإرشاد معلمى اللغة العربية للتلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية، على كيفية توظيف استراتيجيات مدخل التعلم للإتقان.

١٠- ينبغى متابعة التلاميذ وتشخيص مستواهم بين الحين والآخر ؛ للوقوف على الصعوبات التى تواجههم وتشخيصها ومعرفة أسبابها، والعمل على علاجها.

١١- يجب بناء برامج لغوية خاصة، لتقديمها للتلاميذ التى تعانى من صعوبات لغوية شديدة، ويتم تقديمها بأسلوب التعليم الفردى العلاجى.

١٢- ينبغى أن ينظم محتوى منهج اللغة العربية المقدم لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بشكل حلزونى، بحيث يتم تقديم المهارة اللغوية أكثر من مرة فى أكثر من موضع لاكتشاف الصعوبات التي يمكن أن تطرأ أو تواجه التلاميذ، مع مراعاة تقديمها فى كل مرة بشكل أوسع وأعمق، كما أنه لابد من التكامل بين مهارات القراءة والكتابة عند تقديمها لهذه الفئة من التلاميذ.

١٣- ضرورة تقديم النماذج الجيدة لأداء مهارات القراءة والكتابة أمام التلاميذ حتى يستطيعوا محاكاتها للوصول إلى درجة الإتقان.

١٤- تركيز المعلمين على التدريس الوقائي الذي يعرض الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ المعاقين فكريًا، حتى يتدربون على كيفية تعرف أسبابها، وسبل تلافيها، وعدم الوقوع فيها.

١٥- تفعيل دور أخصائى النطق والتخاطب داخل المدرسة، لضرورة الاكتشاف المبكر لحالات النطق غير الصحيح للحروف والكلمات وعلاجها.

١٦- ضرورة تصويب أخطاء التلاميذ فى القراءة والكتابة أولا بأول، حتى لا تتراكم هذه الأخطاء، ويصعب علاجها بعد ذلك.

مقترحات الدراسة :

فى ضوء نتائج الدراسة الحالية وتوصياتها تقدم الباحثة مجموعة من الاقتراحات البحثية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية فيما يلي :

١- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة الجهرية لدى التلاميذ بمدارس التربية الفكرية.

٢- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان فى تنمية مهارات الإنتاج اللغوى (التحدث والكتابة) لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

٣- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان فى علاج اضطرابات النطق لدى التلاميذ المعاقين فكريًا، وأثره فى تنمية مهارات التعبير اللفظى لديهم.

٤- فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان فى تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

٥- أثر استخدام استراتيجيات التعلم للإتقان فى تنمية مهارات الاتصال اللغوى لدى التلاميذ المعاقين فكريًا.

٦- تطوير منهج اللغة العربية بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية فى ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- أثر استخدام التعليم الفردى العلاجى فى علاج الصعوبات اللغوية التى يعانى منها التلاميذ المعاقون فكريًا بمدارس التربية الفكرية.

المراجـــــــع

أولاً : المراجع باللغة العربيـــة.

ثانياً : المراجع باللغة الأجنبية.

أولاً : المراجع باللغة العربية :

- إبراهيم حمد المبرز (١٤٢٩هـ): ***التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية***، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- إحسان شعراوي (١٩٩٤): **أساليب التعليم الفردي** ، طنطا: مطبعة أبو العينين.
- أحلام محمد حفناوي (٢٠١٠): تحسين بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، ***مجلة كلية التربية بالإسماعيلية***، جامعة قناة السويس، العدد (الثامن عشر)، سبتمبر، ص ص (١٣٩-١٧٦).
- أحمد حسن حنورة، وآخرون (١٩٩٣) : **الطفل والقراءة**، الشارقة : دائرة الثقافة والإعلام.
- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد (١٩٩٥): ***التدريس الفعَّال***، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- أسعد علي الصعيدي علي (٢٠١٥) : "استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم النشط لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ القابلين للتعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس – التربية الفكرية"، رسالة ماجستير ، غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
- إسماعيل محمد الدريري (٢٠٠٠): أثر برنامج تدريبي قائم على التعلم من أجل الإتقان في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، ***مجلة كلية التربية***، جامعة المنيا، المجلد (١٣)، الجزء (٢) أبريل.
- السيد أحمد الهاشمي (د. ت): **جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب** ، بيروت : منشورات مؤسسة المعارف.
- إلهام عبد الحميد (٢٠٠٨): ***قضايا معاصرة في المناهج التعليمية*** ، القاهرة : مركز المحروسة.
- أمل عطية بازيد (٢٠٠٣) :"فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم فى اكتساب تلاميذ مدارس التربية الفكرية مهارات القراءة والكتابة" ، رسالة ماجستير ، "غير منشورة "، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة .
- أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٢): **تربية الأطفال المعاقين عقليًا**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- أمينة سيد عثمان (١٩٩٠): تطوير خطة التربية العملية لطلاب قسم الجغرافيا بكلية التربية باستخدام استراتيجية تعلم البراعة، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الزقازيق، السنة الخامسة، العدد الثاني عشر، ص (٢٨).
- إيمان محمد صديق فراج (٢٠٠٣) : تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أيمن الديب محمد (٢٠٠٥) : "اختبار فاعلية البرنامج العلاجي بريب Preep فى تنمية بعض المهارات المعرفية المرتبطة بالقراءة لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا "القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- إيهاب الببلاوي، والسيد علي أحمد (٢٠١٤): ***صعوبات القراءة والكتابة***، ط٢، الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠): **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- جابر عبد الحميد، وطاهر محمد عبد الرازق (١٩٧٨): ***أسلوب النظم بين التعليم والتعلم***، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جاي بوند وآخرون (١٩٨٤): ***الضعف في القراءة- تشخيصه وعلاجه***- ترجمة محمد منير المرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.
- جمال الخطيب (١٩٩٠) : **تعديل السلوك القوانين والإجراءات** ، ط٢ ، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.
- جمال الخطيب ومني الحديدي (١٩٩٤): **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة "دليل عملي إلي تربية وتدريب الأطفال المعوقين**، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية- (عمان- الأردن).
- جمال الخطيب ومنى الحديدي (٢٠٠٤). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- جورج ف. مادوس (١٩٨٣): ***تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني***، القاهرة: المركز الدولي للترجمة والنشر.
- حازم محمود راشد (٢٠٠٠):" فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، "غير منشورة"، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- حسن شحاتة (١٩٩٦): ***تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***، ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسني عبد الباري عصر (١٩٩٣): ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية***، الأسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٠): ***فنون اللغة العربية "تعليمها وتقويم تعلمها***، الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.
- حمدى سيد عزام (٢٠٠٩) : "فاعلية لمستراتيجية القراءة التصحيحية فى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الإعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- خلف الديب عثمان (٢٠٠٣): "فاعلية استخدام بعض المداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة العربية على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- رشدى أحمد طعيمة (١٩٩٨): **الثقافة العربية الاسلامية بين التأليف والتدريس** ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- رقية محمود أحمد (٢٠٠٣) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم للإتقان فى تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جامعة الأسكندرية.
- رمضان محمد القذافي (٢٠٠١): ***رعاية المتخلفين ذهنيًا***، الأسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- رمضان صالح رمضان (٢٠٠٢): **المصطلحات الأساسية في الممارسة التربوية**، جامعة المنصورة، كلية التربية.
- زينب أحمد زيدان (٢٠٠٥) : "تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية فى المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زينب أحمد زيدان (٢٠٠٨) : "برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا فى مدارس التربية الفكرية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- زينب محمود شقير (٢٠٠١): ***اضطرابات اللغة والتواصل***، ط٢، القاهرة: دار النهضة المصرية.

- ــــــــــــ (٢٠٠٦): ***اضطرابات اللغة والتواصل***، ط٣، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سامي عبد القوي علي (١٩٩٤): **علم النفس البيولوجي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سحر عبده محمد (٢٠٠١): "فعالية استخدام تحليل المهمة وخرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الهندسية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- سعد عبد الرحمن، وإيمان زكي محمد (٢٠٠٢): **الاستعداد لتعلم القراءة، تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال**، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سنية محمد عبد الباسط (١٩٩٥): "مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى لمهارات القراءة الصامتة"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- سهير محمد سلامة (٢٠٠٢): ***التربية الخاصة للمعاقين عقليًا بين العزل والدمج***، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- شاهين رسلان (٢٠٠٩): **سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٠): ***القياس النفسي والتقويم التربوي، أساسياته، تطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة***، القاهرة: دار الفكر العربي.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٦): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عادل سرايا (٢٠٠٧): **تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار**، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الجليل أحمد نصار (١٩٩٣): "أثر استخدام بعض إجراءات التشخيص والعلاج في إطار استراتيجية التعلم حتى التمكن على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في الفيزياء"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- عبد الرحمن بن حمد العريفى (٢٠٠٧): "أثر استراتيجية التعلم للإتقان فى تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوي (شرعي) والاحتفاظ بالتعلم فى مقرر التفسير"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الأساليب التربوية والبرامج التعليمية)**، الجزء الرابع، القاهرة: زهراء الشرق.
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١١): **طرق تعليم الأطفال المعوقين عقليًا**، الجزء الرابع، القاهرة: زهراء الشرق.
- عبد الرحمن عدس (١٩٩٧): ***دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية***، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز السيد الشخص، عبد الرحمن سليمان، هنادي القحطاني (٢٠١٠): مقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة عين شمس، الجزء الرابع، العدد (٣٤)، ص (١٦).
- عبد العظيم الفرجاني (١٩٩٣): ***تكنولوجيا تطوير التعليم***، القاهرة: دار المعارف.
- عبد العظيم شحاتة مرسي (١٩٩٠): ***التأهيل المهني للمتخلفين عقليًا***، القاهرة: دار النهضة المصرية.
- عبد القادر محمد (٢٠٠١): " فعالية برنامج في الرياضيات في ضوء نموذجي تحليل المهمة وتدريب العمليات العقلية في تنمية مهارات الرياضيات لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ، القاهرة : دار الفكر العربى .
- ــــــــــــــــ(٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٤، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الهادي السيد، وفاروق السيد عثمان (١٩٩٥): ***سيكولوجية القراءة***، القاهرة: دار المعارف.
- عبير عبد الحميد فتحي (٢٠١٠): "فاعلية برنامج متعدد الوسائط في علاج بعض اضطرابات الكلام لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا (فئة القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عثمان لبيب فراج (١٩٧٠): ***مشكلة التخلف العقلي وسياسة الوطن العربي في مواجهتها***، الكويت: حلقة تربية الموهوبين والمعوقين في الوطن العربي.
- عدنان ناصر الحازمي (٢٠١٠): ***التدريس لذوي الإعاقة الفكرية***، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١): **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ———— (٢٠١٣): تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت **Corrected Ezzat's Gain Ratio**)، **المؤتمر السنوي التاسع والعشرون لعلم النفس في مصر والعالم العربي (٢١)**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة (٣٠ مارس- ١ أبريل).
- عزة محمد البنداري (٢٠٠٥): "أثر التدريب على استخدام استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.
- عزة محمد سليمان (١٩٩٦): "مدى فاعلية برنامج تدريبي فى تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليًا من فئة القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عطيات محمد يس (١٩٩٧): " تقويم مناهج التلاميذ المعاقين عقليًا في ضوء متطلبات التربية الصحية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- علاء الدين كفافى (١٩٩٩) : **الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى "المنظور النسقى الاتصالى"** ، القاهرة : دار الفكر العربى.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٢): ***تدريس فنون اللغة العربية***، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي سعد جاب الله، سيد فهمي مكاوي، وماهر شعبان (٢٠١١): **تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علي سعد جاب الله، وحيد السيد حافظ، ماهر شعبان عبد الباري (٢٠٠٩): **تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: مطبعة إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- على سعد جاب الله، وسيد محمد سنجي (٢٠٠٧) : "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة"، **المؤتمر العلمي الأول- التربية الخاصة بين الواقع والمأمول**، في الفترة (١٥-١٦) يوليو، غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد الثالث، ص ص (١٢٠٥- ١٢٥٨).
- علي سعد سالم (٢٠٠٧):" فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط" ، رسالة ماجستير، "غير منشورة" ، عمادة الدراسات العليا، جامعة الملك سعود.

- علي عبد العظيم سلام (١٩٩٣): مظاهر تدني مستوى الأداء اللغوي لطلاب التعليم العام، أسبابها ومقترحات علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، ***مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس***، كلية التربية، جامعة عين شمس، ، العدد الستون، ص (٢٢).
- عماد محمد العزو (٢٠٠٥): مدى إتقان تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى بدولة الإمارات العربية المتحده للمهارات الأساسية في القراءة والكتابة والصعوبات المرتبطة بها، ***مجلة كلية التربية***، جامعة الإمارات العربية المتحده، السنة العشرون، العدد (٢٢)، ص ص (٤٥-٦٤).
- فؤاد البهى السيد (١٩٧٦): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى** ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- فاروق الروسان (١٩٩٨): ***أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة***، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- فاروق الروسان (١٩٩٨): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، ط٣، عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- فاروق الروسان (٢٠٠١): ***مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة***، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٢): التعلم للإتقان وأثره على التحصيل في مادة الجغرافيا، دراسات تربوية، **سلسلة أبحاث رابطة التربية الحديثة**، المجلد السابع، الجزء (٤٦)، القاهرة: عالم الكتب.
- فاطمة علي محمد (٢٠١١): "فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية الأساسية في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فاطمة عيسى إبراهيم (١٩٩١): "استخدام أسلوب التعلم حتى التمكن في تدريس وحدة الوراثة في مقرر الأحياء في المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- فاطمة محمد ثابت (٢٠١٣): "فاعلية برنامج باستخدام الكمبيوتر لتحسين اضطرابات النطق لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- فتحي طه مشعل الجبوري (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني على تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة قواعد اللغة العربية، ***مجلة التربية والعلم***، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ص (٢٠١).
- فتحي عبد الرحمن جراون (١٩٩٩): ***تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"***، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- فريد كامل أبو زينة (١٩٩٣): ما بين التعلم الفردي والتعلم الجمعي، ***المؤتمر الأول حول مستقبل تعلم العلوم والرياضيات وحاجات المجتمع العربي***"، بيروت: الجامعة الأمريكية.
- فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة (٢٠٠٠): ***المناهج المعاصرة***، الأسكندرية: دار منشأة المعارف.
- فوقية حسن رضوان (٢٠٠٧): **التشخيص التكاملي والفاروقي للإعاقة العقلية**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦): ***مرجع في التخلف العقلي***، الكويت: دار القلم.
- ــــــــــــــ(١٩٩٩) : **مرجع فى علم التخلف العقلى** ، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- كوثر كوجك (٢٠٠١): ***اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس***، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- لطفي محمد فطيم، وأبو العزايم عبد المنعم الجمال (١٩٩٨): ***نظريات التعليم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية***، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مادان فوهان– رونالد (١٩٩٧): ***تقرير التعليم والتعلم***، ترجمة: إبراهيم محمد الشافعي، الكويت والعين: مكتبة الفلاح.
- مارتن هنلي وآخرون (٢٠٠٤): ***خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم***، ترجمة: جابر عبد الحميد، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): ***سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية***، عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١٠): ***قوائم التقدير وفنون اللغة مفاهيم وتطبيقات*** ، عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): ***الأصول التربوية لعملية التدريس***، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- محسن مصطفى عبد القادر (١٩٩٥): أثر استخدام مدخل تحليل المهمة في تدريس العلوم على أنماط التعلم والتفكير وبعض المفاهيم العلمية لدى بعض تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد الحادي عشر يناير، ص ص (٣١-٥٥).
- محمد جمال الدين عبد الحميد (١٩٨٨): أثر استخدام (إجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية، ***مجلة كلية التربية***، جامعة قطر، العدد السادس، السنة السادسة.
- محمد حسن المرسى (١٩٩٦) : فعالية التعلم الإتقانى فى علاج الأخطاء اللغوية المصاحبة لتعليم القراءة والكتابة للمتبدئين، ***المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج المتفوقين دراسيًا والمتأخرين"***، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس فى الفترة (٢٥-٢٦) سبتمبر، القاهرة: دار الضيافة، جامعة عين شمس، ص ص (٨١-١٠٢).
- محمد حسين سالم صقر (١٩٩٠): "أثر استخدام طريقين من الطرق التشخيصية العلاجية في إطار نظرية التعلم حتى التمكن على تحصيل واتجاهات تلاميذ الفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية لمقرر العلوم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٨): ***الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية***، القاهرة: عالم الكتب.
- ـــــــــــــ(٢٠٠٣): **القراءة الحرة للأطفال ووسائل تنميتها في المنزل والمدرسة والمكتبة ووسائل الإعلام**، القاهرة: عالم الكتب.
- ـــــــــــــ(٢٠٠٤): ***الكتابة الوظيفية والإبداعية، وتطبيقاتها***، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد سعد موسي (١٩٩٨) : "فاعلية استراتيجية بلوم للتعلم للإتقان عل تحصيل طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري للمفاهيم الصرفية واتجاهاتهم نحو مادة الصرف"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية- فرع كفر الشيخ، جامعة طنطا.
- محمد عبد الحليم عبد الله (١٩٩٤):" فاعلية استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس بعض موضوعات الحساب والهندسة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- محمد فتحي عبد الجواد (٢٠١٢): "فاعلية أساليب تتابع عرض المهارة باستخدام الوسائط المتعددة في علاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- محمد محمود الحيلة (٢٠٠١): ***طرائق التدريس واستراتيجياته***، العين: دار الكتاب الجامعي.
- محمود كامل الناقة (٢٠٠٢) : **تعليم اللغة العربية فى التعليم العام (مداخله وفنياته)** ، الجزء الثانى ، القاهرة : مطابع الطوبجى.
- مصطفى أبو المجد ومحفوظ عبد الستار (٢٠١١): "فعالية برنامج إرشادي أسري للوالدين وتدريب الأبناء في تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى المعاقين عقليًا"، ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، العدد (الثاني عشر)، ص ص (٨٧-١٤٦).
- مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩١) : أثر استخدام الطريقة الفردية الإرشادية فى تعليم الكتابة على تحسين الأداء الكتابى وتحصيل قواعد الإملاء لدى طلاب شعبة التعليم الأساسى، **مجلة التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد الخامس، العدد الثانى، ص ص (١٧٥-٢١٣).
- مصطفى إسماعيل موسى، ومحسن محمود (١٩٩٣): أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، ***مجلة البحث في التربية وعلم النفس***، كلية التربية، جامعة المنيا، ص (٩٦).
- مصطفى عبد الله إبراهيم (١٩٩٤) : "أثر استخدام أسلوب التعلم للإتقان – حتى التمكن – على تحصيل طلاب الصف الأول الإعدادي الأزهري وأدائهم فى مادة التجويد، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- مكي محمد مغربي (٢٠١٠): **دراسات نفسية معاصرة لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم**، القاهرة: عالم الكتب.
- منى اللبودي (٢٠٠٥): ***صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها***، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- منيرة سلامة أبوزيد (٢٠٠٠): "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ـــــــــــــ (٢٠١٤) : "تطوير منهج اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأثره في تنمية بعض مهارات الاتصال اللغوي لديهم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- نادية عبد العظيم محمد (١٩٩٤): **الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم**، الرياض: دار المريخ للنشر.
- ناهد منير مكاوي (٢٠١٢): "برنامج إرشادي لتنمية بعض الجوانب المعرفية لدى الأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعليم"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- نشوى محمد يوسف (٢٠٠٥): "تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى على ضوء استراتيجية التعلم للإتقان"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- وحيد السيد إسماعيل حافظ (٢٠٠١) : "بناء منهج فى اللغة العربية لتلاميذ مر حلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية "، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة التربية الفكرية: القرار الوزاري رقم (٣٧) بتاريخ ١٩٩٠/١٠/٢٨ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، القاهرة.

- ــــــــــــ(٢٠٠٧): **دليل معلمي ومعلمات المواد الثقافية لمدارس التربية الفكرية**، القاهرة: مطبعة الشروق الحديثة.
- ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٢): ***المعاقون فكريًا القابلين للتعلم***، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- وليد السيد ومراد عيسى (٢٠٠٩): **المنظور الحديث للتربية الخاصة** ، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.
- وليد عبيد (٢٠٠٩): **استراتيجيات التعليم والتعلم** ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- يوسف عبد الله محمد (٢٠٠٣) : " أثر إستراتيجية التعلم للإتقان على التحصيل فى القرآن الكريم لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي"، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان .

ثانياً : المراجع باللغة الأجنبية :

- Alen, C. (1980): *Mastery Learning in your Classroom: Hand book for an approach to an Alternative Learning Strategy*. New York: New York City Teacher Centers.
- Allison, Sara & Others (2006): "The Development of the Self in the Era of the Intrenet and Role-Playing Fantasy Games", ***American Journal of Psychiatry,*** Vol. 163, No.3.
- Ann, B. (1989): A Comparison of Mastery and non-Mastery Learning Approaches to Teaching Reading Comprehension to Title Reading Students in Grade Two Through Six. DAI-A, 46(6).
- Binder, C. (2002): Fluency: Achieving True Mastery in the Learning Process, University of Oregon, and Elizabeth Haughton Center.
- Blanchard, P. (2000): Phonological Awareness Instruction to Prevent Reading Failure: Astudy of the Benefits of Commercially Produced Phonics Software to Phonological Awareness Instruction. (*An Online ERIC Database, ED 441228*).
- Bloom, B. S., (1981): ***All our children Learning***, New York: Mc Graw- Hill.
- Bryen, T. Fegance (1994): Personality and situational Factors in Learning disabilities In G. T. pavilids (Eds), Dyslexia, its Neuropschology and treatment.
- Carrol, J. B. (1971): ***Problems of Measurement Related to the concepts of learning for Mastery***, in J. H. n lock, (E. D.) Mastery Learning Theory and Practice: New York: Holt, Rinehart Winston. Inc.
- Catherine, M., (1984): ***Teaching Special needs Students in Regular Classroams,*** Canada, Little, Brown.
- Chan- Tung (1996): The use of selected Mastery learning techniques on Mathematics performance in No disabled And Educable, Mentally retarded children, Drake university.
- Christoph R., Wolfgang L., (2013): Reading Skills Among Students with Intellectual Disabilities, **Research in Developmental Disabilities**, University of Wurzburg, No, 34.

- Clariana, P., (1997): pace in Mastery based computer assisted learning, British ***Journal of Educational Technology***, Vol.1, April.
- Cohen, W. Bender (1995): Classroom Behavior in children with Learning Disabilities, ***Journal of Learning Disabilities***, Vol. (22).
- Conley, Millicent (2005): A study of The Impact of Teacher Expectations, Staff Development for Teacher, and Mastery Learning on Student Achievement in Reading Comprehension, ***Dissertation***, The University of Chicago.
- Daly, Patricia M., (1986): The Verbal behavior of students with Mentally Retarded during Reading instruction with the language Experience Approach and Two Mastery Learning programs, The Ohio State University.
- Debra S. Brink (1997): The Implications of Mastery Learning For Special Education Learning Disabled and Emotionally Impaired Students and Teachers, Masters Thesis, Grand Valley State University.
- Duran, G. (1991): A test of Amastery Learning Approach for Teaching Basic Paragrph Writing Skills to Spanish Language, *DAI-A*, 52(5).
- Edward, P., & et al., (1998): **Strategies for Teaching Learners with special Needs**, colmubus: Merrill Publishing.
- Eraut, M. (1989): ***The International Encyclopedia of Educational technology***, New York: Pergamon Press.
- Farrell, M. (2004): **Special Educational Neede, Aresource for Practitioners**. London: P.C.P (Paul Champman Publishing).
- Frances ,C., et al., (2006) : Phonological Reading Skills Acquisition by Children with Mental Retardation, **Research in Development Disabilities,** Vol. (27).
- Herbert J. Klausmeier & Tomas S. Sipple (1980): ***Learning and Teaching concepts,*** London, Academic press.
- Jennifer Smith (2002): Improving oral Reading Fluency in Elementary students of American Indian hentage with Learning Disabilities using the Repeated Readings Method. School of Education, university of south Dakota.
- John N. Nancy K & Wilhid, J. (1994): ***Teaching Language Arts: Classroom Applications.*** New York: McGraw- Hill Inc.

- Johnson, f., (2007). The Listening Skills of Children with Mental Retardation. Master practicum, Nova University., (113).

- Joyco, B. & Weil, M. (1996): "***Models of Teaching"***, 5th, ed, New York: Allyn and Bacon, Inc.
- Judy L. Paris, M.,(2010): Praxis 2 Education of Exceptional Students, Wiley, Hoboken, NJ, Canada.
- Kathleen G. et.al.,(2011): Integrating Technology in nursing Education, Jones and Bartlett Publishers, LLC,P.
- Kimberly R. & Johnny L., (2010): Social Skills: Differences amang adults with Intellectual disabilities, Co-morbid Autism spectrum Disorders and Epilepsy- Researchin Developmental Disabilities, No. (31), pp: (1366: 1372).

- Knight, M. (2001): Teaching Sight words to Students with Mental Retardation and Learning Disabilities: Constant Time Delay Versus Interspersal of Known Items, DAI-A
- Levine, D. V. & Associates., (1985): ***Improving student achievement through Mastery Learning programs***, Sanfrancisco: Jossey- Bass.
- Linda, Page (2005) : The Effect of Multi- sensory Repeated Readings as Ameans to over learning Phonemes, Word Segments and Word Families on the Reading Scores of Students Identified as Learning Disabled or Mildly Mentally Retared, Dissertation, Union University.
- Lyon, G.(1999): Reading Development, Reading Disorders and Reading Instruction, Research Based Findings, News Letters of Division Language Learning and Education, ***American Speech Language Hearing Association,*** Vol. (6), No.(1).
- Marie M., Susan J. & Frances A. (2013): Strengths and Weaknesses in Reading Skills of Youth with Intellectual Disabilities, ***Research in Developmental Disabilities***, University of Alabama, United states, No. 34, .
- Masropieri, M. & et al., (1997): Can Computers teach problem-solving strategies to student with Mild mental Retardation, Remedial and special Education, Vol. (18), No. (3), pp. (157- 165).

- Mical E. Maes (1995): The use of story telling incross- Age peer tutoring of Reading with Regulal and Educable Mentelly Retarded Tutees", ***Dissertation Abstracts International***, Vol. (55), No. (7), Jan.
- Michael, L.W.(2007): Teaching Students with Mental Retardation Providing Access to the General Curriculum, Ph.D., New York.
- Miller, Patricial. (2011): Different Approach, Different Reswts: A study of Mastery Learning Instruction in A development al Reading Class At An URBAN Community College, Dissertation, the University of North Carolina.
- Morse T. E & Scuster, J. W. (2000): Teaching Elementary students with Moderate intellectual Disabilities How to shop for Groceries Exeptional Children.
- Ozden, M. (2008): Improving Science and Technology Education Achievement using Mastery Learning Model, *World Applied Science Journal*, 5 (1).
- Patricia Cranton (1994): ***Understanding and Promoting Trans formative Learning***, San Francisco, Jossy- Bass.
- Ritasmilk Estein, (2002): A Natural Teaching Method Based on learning theory "in Gamut" A Forum for teacher and learners, Washington, Seattle community college.
- Robert M. Gagne (1988): ***Mastery Learning and instructional Design***, Learning systems Institute, Florida state University.
- Robert, C., (2011): ***Mastery Learning in the Adult Classroom,*** Ohio University.
- Robertson J. (2000): ***Dyslexia and Reading: Aneuropsychological Approach,*** London: whurr Publishers.
- Roger Hiemstra & Burtons., (1990): **Individualizing instruction**, San Francisco, Jossey- Bass Limited.
- Ropert M. Gagne & Les Lie & Walter W. (1988): ***Principles of Instructional Design***: New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Seamus, H. and Alur, M. (2002): ***Education & Children with Special Needs***, New Delhi: Sage Publications India Pvt L td.
- Sean, Vincent (2012): The effects of Mastery Learning correctives on academic achievement and student affect, Dissertation, TIFT college of Education, Mercer University.

- Slavin, R.E., (1987): Mastery Learning Reconsidered Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University.
- Shamim, S., (2003): the Effect of a strategic instruction Intervention on the mastery of information by post secondary students with leaving Disabilities, Doctor of Philosophy, Smith college , University of Connecticut, p. (19).
- Smole et al. (2004): Structural Analysis of a Speech Disorder of Children with a Mild Mental Retardation Struckturaina Analize Govorne Motnie prilizje Dusevno Manj razvitih otrocil, Vol.13, No.1.
- Stephen C, Price (1993): The Effects of Group – Based Mastery Learning on First grade Reading Achievement, Dissertation, Faculty of Miami university, Oxford, Ohio.
- Tali Heiman, Malha Margalit (1993): Loneliner Depression, and social skills among students with mild mental retardation in different Educational Settings, The ***Journal of Special Education***, Vol. 32, No. 3.
- Theodore, L. H & Richard, E. H (1995): Literacy Dictionary the vocabulary of Reading and writing, U. S. A, International Reading Association, Inc.
- Tomasor, Guskey (2010): ***Lessons of Mastery Learning***, Florida: Learning systems Institute .
- Wasson, Karen L. (1993): Implantation of a publishing center to enhance the writing process for primary students, Dissertation, Nova University.
- Wright, W. A., (1995): ***"Teaching Improvement practices"***, Bolton Massachus etes: Anker publishing company, Inc.
- Wilen , W. W . & Phillips , J . A . (1995):"Teaching Cnitical thinking :A Metacognitive Approach " . Social Education , Vol (59) , No . (3) , Mar 1995 . (www. ERIC Document EJ502 217).
- Wynn, r. & Wynn, J. L. (1988): ***American Education,*** gthed, New York: Harrer & Row, Publishers.

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

(ملاحق الدراسة)

إعداد

مروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ- ٢٠١٦م

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (١)

قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية

(الصورة النهائية)

إعداد

مروة دياب أبوزيد عبد الله

(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

الجزء الأول: قائمة صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

أولاً: مستوى التعرف: ويتضمن:
أ- تعرف الكلمات المكتوبة بصرياً. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
١- ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.
٢- الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
ب- التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
٣- الخطأ في استخدام أسماء الإشارة.
٤-الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
ثانياً: مستوى النطق: ويتضمن:
أ- نطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
٥- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
٦- الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق.
ب- الأداء باستمرار دون تكرار. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
٧- حذف بعض الأصوات من الكلمة أوإبدالها أو إضافتها .
٨- تكرار بعض الحروف في الكلمات في أثناء القراءة.
ثالثاً: مستوى الفهم: ويتضمن:
جـ- تحديد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلتهم اللغوية. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
٩-الخطأ في ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
١٠- ضعف القدرة على تكملة جملة بكلمة مناسبة تتم المعنى.
ب- الفهم العام للنص المقروء. وقد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
١١- ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.
١٢- ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.

الجزء الثاني: قائمة صعوبات الكتابة لدى التلاميذ المعاقين فكريًا بمرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية.

أولاً: الكتابة المنقولة : قد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
١-الخلط بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة أثناء الكتابة.
٢- حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.
٣- ترتيب حروف بعض الكلمات عند كتابة جملة ما بطريقة غير صحيحة.
٤- ترتيب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة غير صحيحة.
٥- الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد أثناء الكتابة.
ثانياً: التعبير الوظيفي: قد يواجه التلميذ فيها الصعوبات الآتية:
٦- ترتيب الجمل البسيطة بطريقة غير صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود.
٧- كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.
٨- كتابة جمل لا تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (٢)
الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية

(الصورة النهائية)

إعداد

مـروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

الجزء الأول: الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

تعليمات الاختبار :

أخى التلميذ/ أختى التلميذة

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته...،

هذا الاختبار الذى بين يديك يهدف إلى تشخيص بعض الصعوبات القرائية التى تعاني منها، ويتكون هذا الاختبار من (١٢) سؤالًا، والمطلوب منك في الاختبار الحالي ما يلي:

١-قراءة رأس السؤال قراءة جيدة.

٢- الالتزام بالمكان المخصص للإجابة.

٣- الالتزام بالوقت المخصص.

٤- لا تضع أكثر من إجابة أمام كل سؤال.

٥- والآن ابدأ الإجابة مع معلمك.

مع أرق الأمنيات لكم بالنجاح والتوفيق

الباحثة

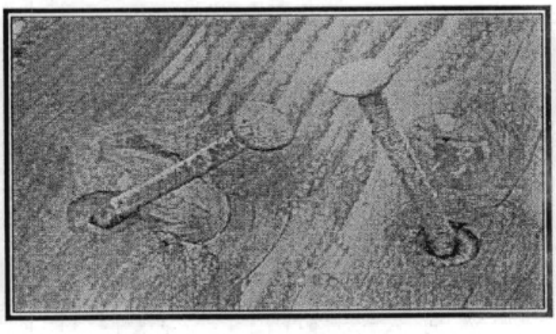
السؤال الأول

ضع خطاً تحت الحرف الموجود فى كل كلمة من الكلمات التى أمام الحرف المقابل فى الجدول الآتى كما بالمثال :

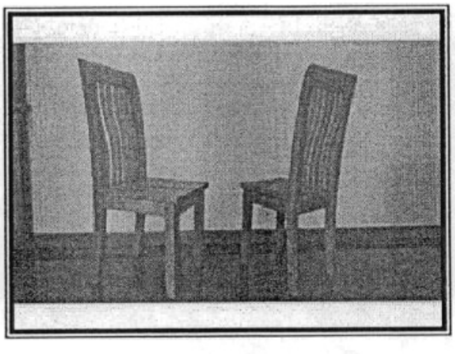
الحروف	الكلمات		
ا	منشار	مسمار	مفتاح
س	سماعة	مقبس	مسطرة
ش	أشجار	أخشاب	مشابك
ت	لوحات	أمتار	فستان
ث	أثاث	مثقاب	محراك

السؤال الثاني

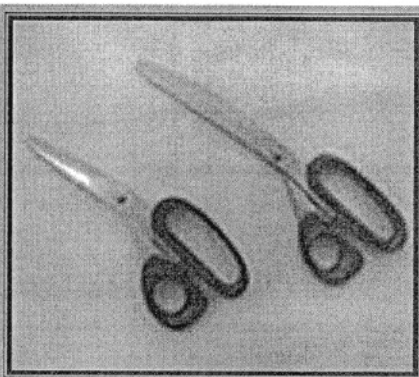
اكمل الحروف الناقصة من الكلمات الآتية كما بالمثال:



مسماران



كرسي.............



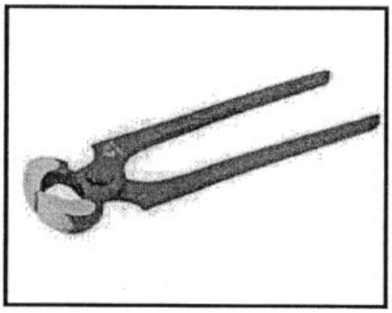
مقص............

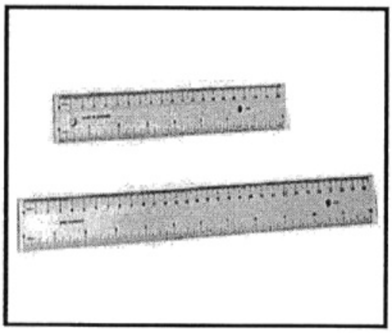


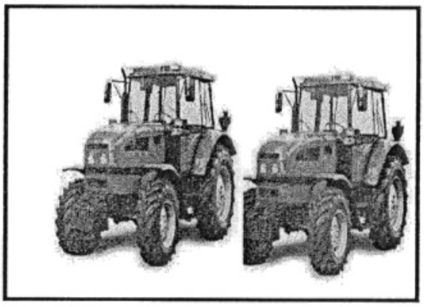
مفتاح..............

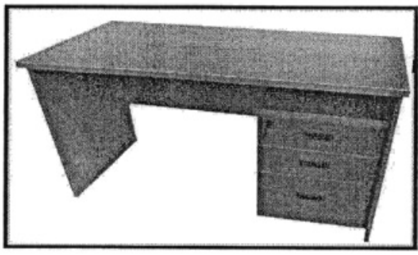
السؤال الثالث

صل الصورة باسم الإشارة المناسب كما بالمثال:











هذا

هذه

هذان

هاتان

هؤلاء

السؤال الرابع

حدد الكلمات التى بها تاء مفتوحة، والكلمات التى بها تاء مربوطة كما في المثال:

(مزرعةٌ – زرتُ – شجرةٌ– صنعتُ – بنسةُ– بنيتُ)

الكلمات التى بها تاء مربوطة	الكلمات التى بها تاء مفتوحة
مزرعة	زرت
....	....
....	....

السؤال الخامس

اذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف الأول الذى تبدأ به الكلمات الآتية كما في المثال:

مبرد	سماد	أرنب
موقد	سمك	أسد
....	....	....
....	....	....

السؤال السادس

حدد الكلمات المتضمنة صوت (س)، (ش)، والكلمات المتضمنة صوت (ق)، (ك) فى الفقرة الآتية كما في المثال :

قال وليد لأبيه : أدافع عن وطنى حتى لو مت فى سبيل الله، فرد الوالد : أحسنت يا وليد، فأعظم مكانة تكون للشهيد، دعا وليد : رحم الله شهداء مصر، وأدخلهم جنات النعيم. عقب الأب: شكراً يا وليد.

الكلمات المتضمنة صوت (س)	الكلمات المتضمنة صوت (ش)	الكلمات المتضمنة صوت (ق)	الكلمات المتضمنة صوت (ك)
سبيل	شهيد	قال	تكون

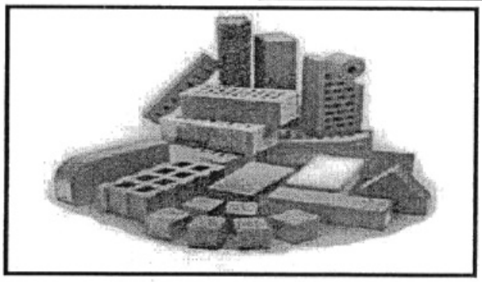
السؤال السابع

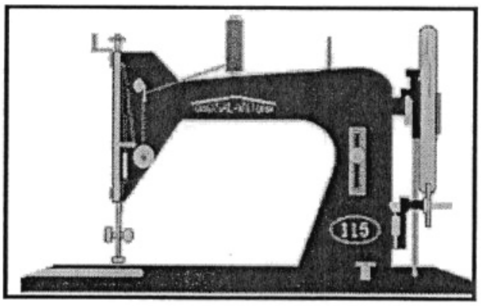
صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها، وانطقها نطقاً صحيحًا كما بالمثال :

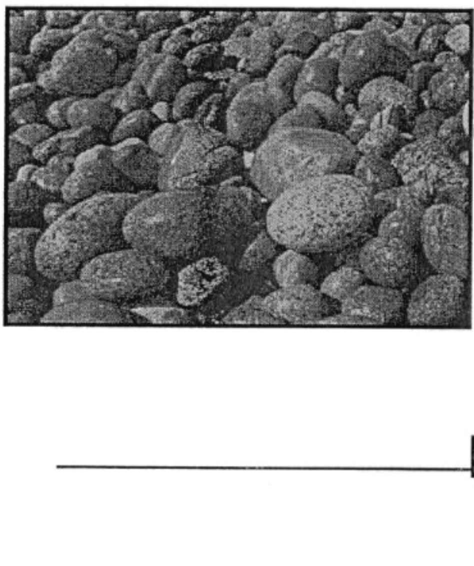
زلط

ماكينة

طوب







السؤال الثامن

ابحث عن الكلمات الآتية فى الشكل الآتى كما في المثال :

(فأرة – مبرد – تفاح – سماد)

ف	سـ	مـ	تـ
أ	مـ	ب	ف
ر	ا	ر	ا
ة	د	د	ح

السؤال التاسع

كون جملاً من الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا كما بالمثال :



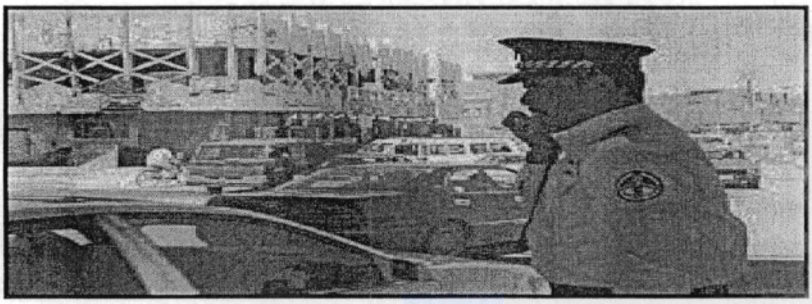
* العامل – يصعد – السقالة.

يصعد العامل السقالة



* الأرض – يرزع – الفلاح.

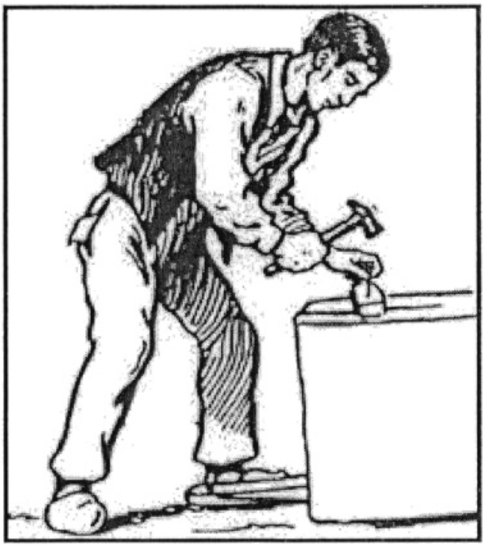
....



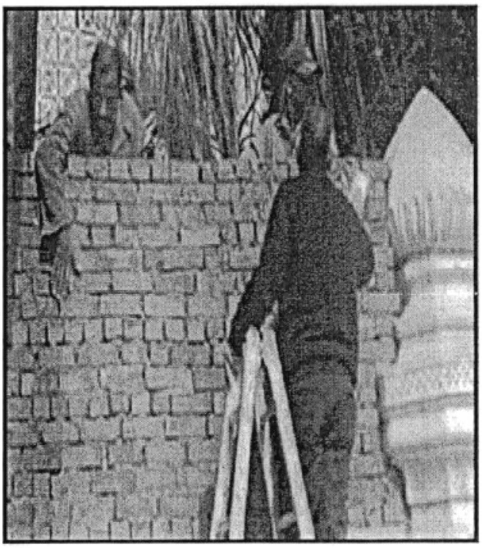
- الشرطى – المرور – ينظم. (.....................................)

السؤال العاشر

اكمل مكان النقط بكلمة مناسبة تعبر عن كل صورة مما يأتي كما في المثال:



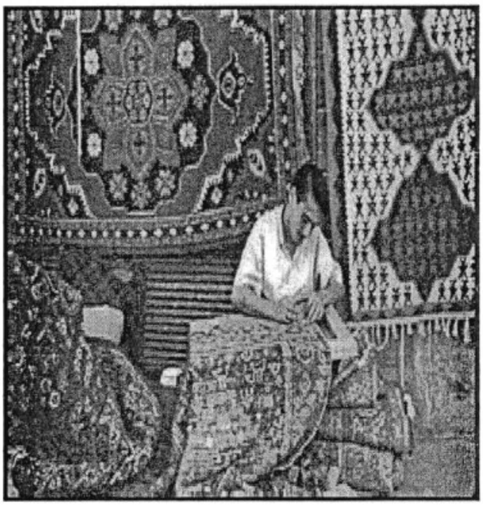
(أ) النجار يدق المسمار بالشاكوش



(ب) يبنى .... الحائط.



(ج) يروي .... الأرض ٠



(د) يصنع سمير...............

السؤال الحادي عشر

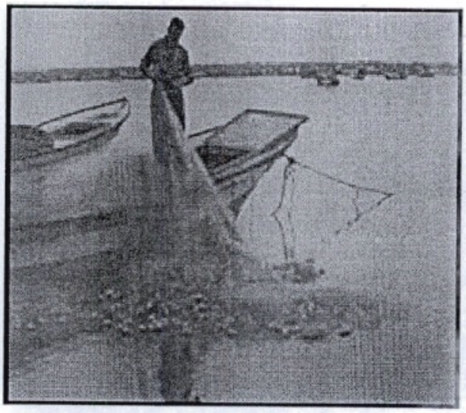
الصور التى أمامك تعبر عن قصة، احك هذه القصة، ثم اختر العنوان المناسب لها.



(أ) أمجد صياد نشيط .



(ب) يرمى الشبكة فى الماء ثم يشدها.



(جـ) يصطاد أمجد السمك.



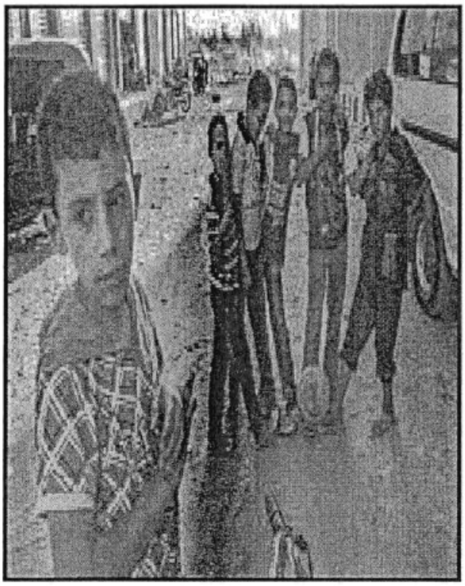
(د) يضع أمجد السمك فى سلة.

العنوان المناسب للقصة هو :

- النجار الأمين.
- الصياد النشيط.
- عامل البناء.

السؤال الثاني عشر

اقرأ النص ثم حدد المعنى العام لهذا النص:



سمع محمد أصواتاً عالية فى الشارع، وشاهد أطفالاً صغاراً يلعبون.

قال محمد : إن جارنا العم محمود رجل كبير ومريض، وقد سمعت أبى يقول قال رسول الله (ص) : (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره).

الأطفال : نعم يا محمد نحن نحبك لأنك تتكلم معنا بعطف، وطلب منهم أن يساعدوه فى تنظيف الشارع لأن عامل النظافة مريض.

زار محمد والأطفال جارهم العم محمود عامل النظافة فقال لهم عامل النظافة : بارك الله فيكم يا أطفال.



المعنى العام للنص، هو :

- التلوث يضر بالصحة.
- زيارة المريض واجبة.
- الحرص على نظافة الحي.
- محمد مع جيرانه.

الجزء الثانى: الاختبار التشخيصي لصعوبات الكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

تعليمات الاختبار :

أخى التلميذ/ أختى التلميذة

سلام الله عليكم ورحمته وبركاته...،

هذا الاختبار الذى بين يديك يهدف إلى تشخيص بعض صعوبات الكتابة التى تعاني منها، ويتكون هذا الاختبار من (٨) أسئلة، والمطلوب منك في الاختبار الحالي ما يلي:

١-قراءة رأس السؤال قراءة جيدة.

٢-الالتزام بالمكان المخصص للإجابة.

٣-الالتزام بالوقت المخصص.

٤-لا تضع أكثر من إجابة أمام كل سؤال.

٥- والآن ابدأ الإجابة مع معلمك.

مع أرق الأمنيات لكم بالنجاح والتوفيق

الباحثة

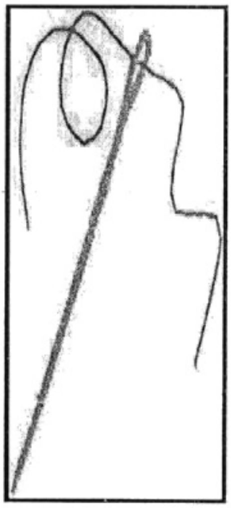
السؤال الأول

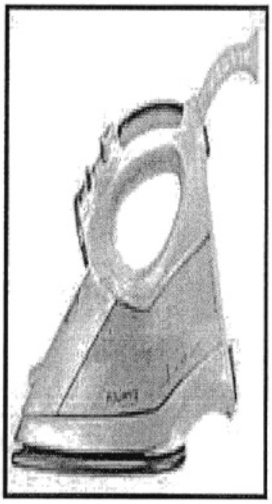
اكتب الحرف فى بداية ووسط ونهاية الكلمات الآتية كما بالمثال:

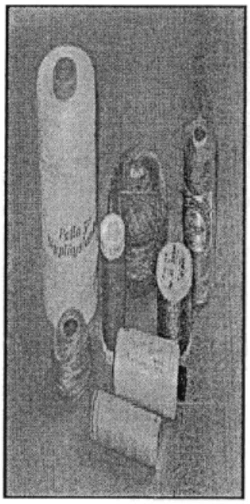
الحرف	بداية	وسط	نهاية الكلمة
ب	بلطة	دبوس	ثياب
ت	....فصيل	مفـ....أح	أسفلـ......
ث	.... وب	مـ....قاب	أثا...........
ج	.... رار	منـ......ل	ثلـ..........
ح	....ائط	مـ....راث	لو..........
خ	.....باز	مـ......زن	بطيـ.........

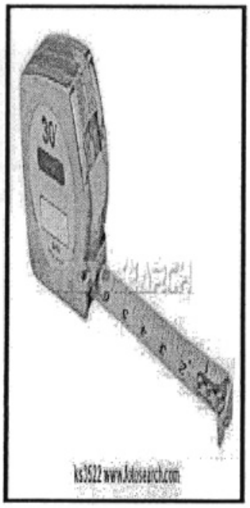
السؤال الثاني

اعد كتابة الكلمات أسفل الصورة كما بالمثال :









إبرة	مكواه	متر	خيوط
إبرة	....	....	....

السؤال الثالث

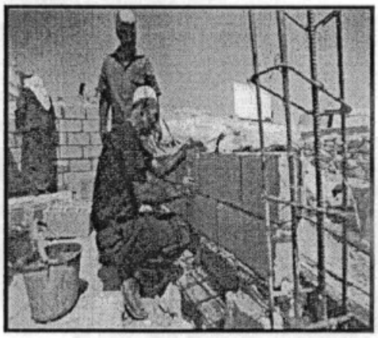
حلل الجمل الآتية إلى الكلمات المكونة لها كما بالمثال :

- سوق القرية كبير. - الشرطي ينظم المرور. - النجار ينشر الخشب.

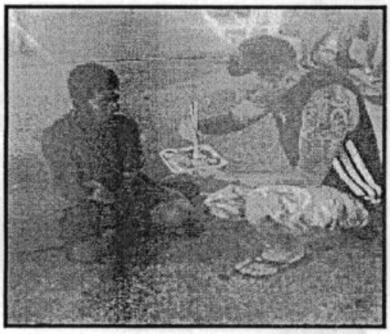
الجملة	الكلمات المكونة لها		
سوق القرية كبير.	سوق	القرية	كبير
الشرطى ينظم المرور.			
النجار ينشر الخشب.			

السؤال الرابع

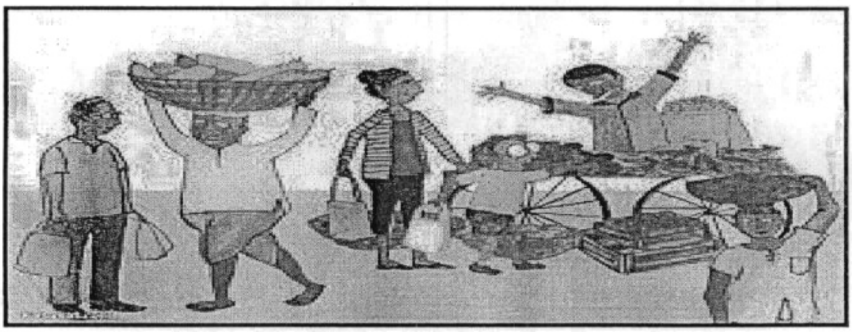
رتب الكلمات التى تعبر عنها الصور الآتية لتكوين جملة مفيدة كما بالمثال :



* محمود – الحائط – يبنى
يبني محمود الحائط



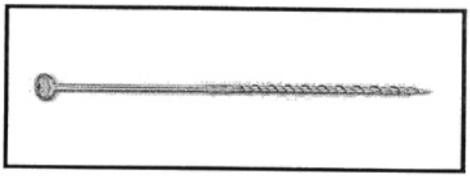
* أبى – المسكين – يطعم.
....



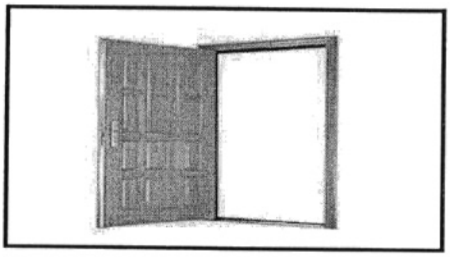
السوق – أذهب – أمى – إلى – مع
....

السؤال الخامس

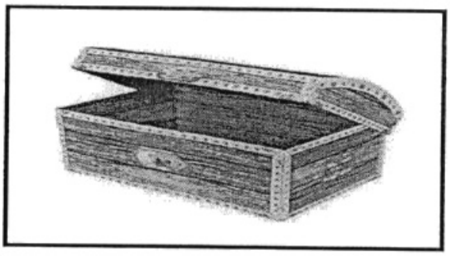
ميز بين الحرف الممدود وحرف المد كما بالمثال :



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
مسمار	(مـ)	(آ)



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
باب		



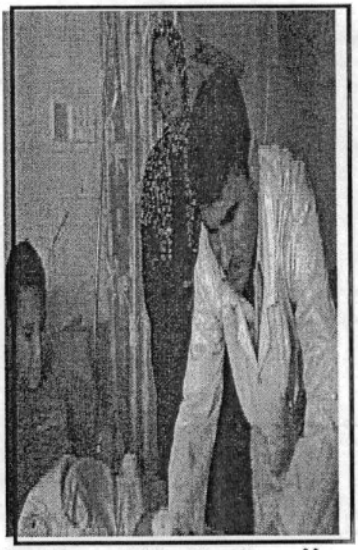
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
صندوق		



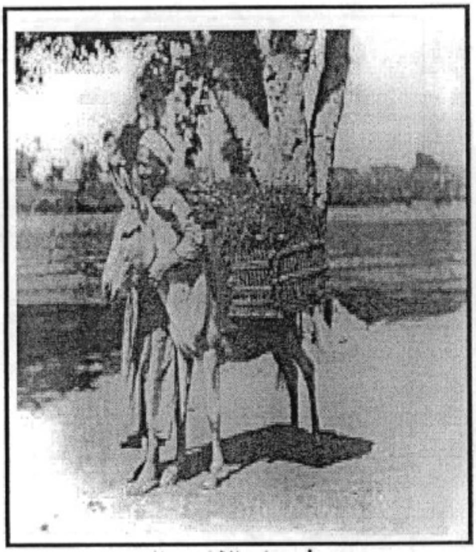
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
بريد		

السؤال السادس

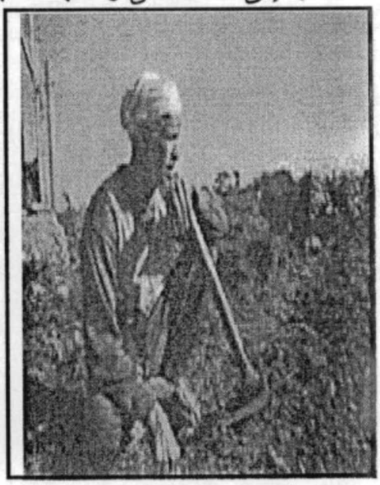
رتب الجمل الآتية لتعبر عن معنى :



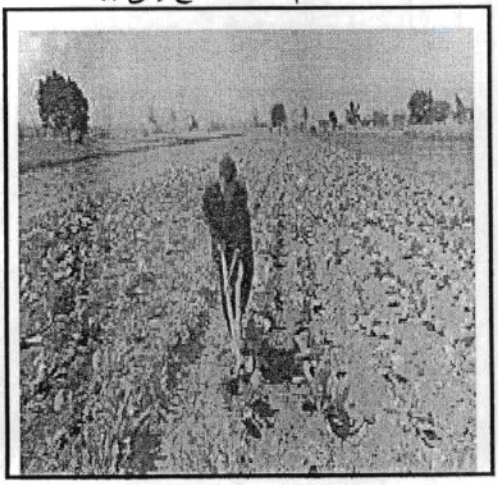
- فذهب إلى المستشفى وعالجه الطبيب.



- ثم عاد الفلاح إلى بيته.



- فأصابت الفأس قدمه.



- كان الفلاح يعمل فى الحقل .

الترتيب، هو:.......................................

....

....

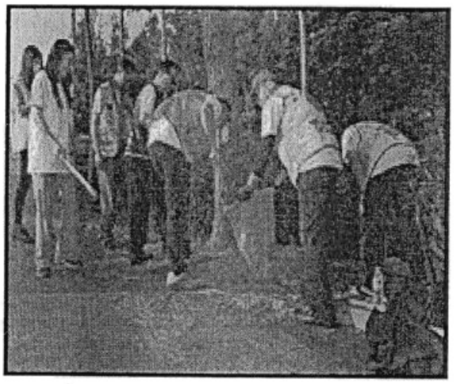
....

السؤال السابع

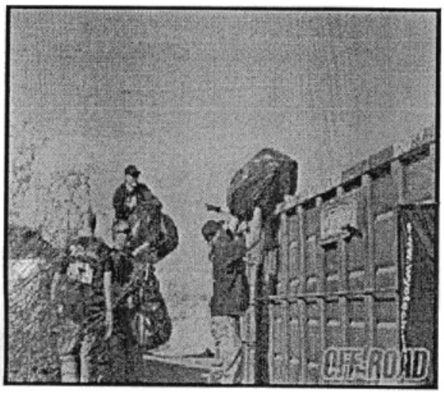
اكتب جملة تعبر عن كل صورة من الصور الآتية كما بالمثال:



(أ) يزور الولد الرجل المريض.



(ب).................................



(ج).................................

السؤال الثامن

ضع الكلمات الآتية في جمل تعبر عما تشاهده في الصور الآتية كما بالمثال:

(الحائط- الدرس- الشارع)



(أ) ينظف العامل الشارع.



(ب) يشرح المعلم..........................



(جـ) يطلي النقاش........................

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (٣)

نماذج تصحيح اختبار صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية
(الصورة النهائية)

إعداد

مـروة دياب أبوزيد عبد الله

(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

الجزء الأول: نموذج تصحيح

اختبار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد...،

فتقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية "تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية"، وهى بعنوان : "فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية".

ومن متطلبات هذه الدراسة تصميم نموذج تصحيح لتشخيص مستويات أداء التلاميذ فى القراءة تشخيصًا موضوعيًا يستند إلى محكات موثوق بها وفق مقياس ثلاثى، يجمع بين التقييمين:الكيفي (جيد، مقبول، ضعيف)، والكمى (٣، ٢، ١).

نظام تقدير الدرجات فى القائمة :

يتم تقدير الدرجات في كل مستوى وفق مقياس ثلاثى كما يلى :

- المستوى الأول: وهو المستوى الجيد، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على ثلاث درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء.
- المستوى الثانى : وهو المستوى المتوسط، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على درجتين إذا لم تزد عدد أخطائه عن خطأين.
- المستوى الثالث : وهو المستوى الضعيف، ويحصل التلميذ فى هذا المستوى على درجة واحدة فقط إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).

هذا ولا يحصل التلميذ على أية درجة إذا لم يؤد المهارة مطلقاً، والمثال التالي يوضح ذلك :

المستوى المعيارى	مؤشرات وجود الصعوبة	مستويات الأداء		
		المستوى الأول (جيد)	المستوى الثانى (مقبول)	المستوى الثالث (ضعيف)
التعرف	ضعف القدرة على تعرف شكل الحروف فى الكلمات.	تعرف أشكال الحروف بطريقة صحيحة.	تعرف أشكال الحروف مع استبدال بعض حروفها. بما لا يتجاوز خطأين.	إذا وصلت الأخطاء في تعرف أشكال الحروف إلى ثلاثة فأكثر.

وقد اعتمدت الباحثة فى بناء هذه القائمة على مصادر عدة منها :

- الدارسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية بالقراءة.
- الأدبيات المتصلة بطبيعة القراءة.
- طرائق تقدير الأداء القرائي تقديراً كمياً وموضوعياً.

الباحثة

المستوى المعيارى	مؤشرات قياس الصعوبة	مستويات الأداء		
		المستوى الأول (جيد)	المستوى الثانى (مقبول)	المستوى الثالث (ضعيف)
أولاً : التعرف (أ) تعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصرياً.	ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات بصرياً.	تعرف أشكال الحروف العربية بشكل صحيح.	تعرف أشكال الحروف العربية مع إبدال الحروف بعضها بعضاً، ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين.	تعرف أشكال الحروف العربية داخل الكلمات، وتتجاوز أخطاؤه ثلاثة أخطاء.
	ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في نهايتها.	التمييز بين الكلمات التى تنتهى بحرفين متشابهين بشكل صحيح.	الخطأ فى التمييز بين كلمتين فقط.	وصول أخطاؤه فى التمييز بين الكلمات، التى تنتهى بحرفين متشابهين إلى ثلاثة فأكثر.
(ج) التمييز بين الظواهر اللغوية المختلفة.	الخلط فى استخدام أدوات الإشارة لتكملة جمل ناقصة.	إكمال الجمل الناقصة باستخدام أدوات إشارة مناسبة.	إكمال بعض الجمل الناقصة باستخدام بعض الأدوات غير المناسبة للجملة.	عدم إكمال الجمل الناقصة.
	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.	التمييز بدقة بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة فى الكلمات العربية.	التمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة ، ولا تزيد الأخطاء عن خطأين	الخطأ فى التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة ، ثلاثة أخطاء فأكثر.
ثانياً: النطق: (أ) نطق أصوات الحروف من مخارجها الصحيحة.	ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.	نطق أصوات الحروف من مخارجها بشكل صحيح.	نطق بعض الأصوات من مخارجها الصحيحة، ولا تزيد الأخطاء عن خطأين.	نطق أ صوات الحروف العربية بطريقة خطأ ، ثلاثة أخطاء فأكثر.
	الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق.	نطق أصوات الحروف العربية المتشابهة نطقاً صحيحاً.	نطق بعض أصوات الحروف المتشابهة، ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين.	الخطأ فى نطق أصوات الحروف المتشابهة. ثلاثة أخطاء فأكثر.

المستوى المعيارى	مؤشرات قياس الصعوبة	مستويات الأداء		
		المستوى الأول (جيد)	المستوى الثانى (مقبول)	المستوى الثالث (ضعيف)
(ب) الأداء باستمرار دون توقف.	حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة.	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً دون حذف أو إبدال أو إضافة.	نطق أصوات الحروف فى الكلمات مع وجود خطأ أو خطأين.	الخطأ فى نطق أصوات الكلمات، وذلك بحذف أو إبدال أو إضافة أصوات عليها (ثلاثة أخطاء فأكثر).
	تكرار بعض الحروف فى الكلمات أثناء القراءة.	الانطلاق في قراءة الكلمات دون تردد أو خجل.	التردد أحياناً عند مواجهة الجمهور أثناء القراءة فيكرر حرف أو حرفين فى الكلمة.	التلجلج إذا واجه جمهوراً كبيراً، ولا يستطيع القراءة.
ثالثاً: الفهم: (أ) تحديد معنى الجمل البسيطة فى ضوء حصيلتهم اللغوية	الخطأ فى ترتيب الكلمات فى الجمل ترتيباً صحيحاً من حيث تتابعها.	ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً صحيحاً، بما يؤدى المعنى الصحيح لها.	ترتيب الكلمات داخل الجمل العربية، ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين فى الجملة الواحدة.	عدم القدرة على ترتيب الكلمات فى الجمل العربية ونجد لديه ثلاثة أخطاء وأكثر فى الجملة الواحدة.
	ضعف القدرة على تكملة جملة ما بكلمة مناسبة تتم المعنى.	تحديد الكلمة المناسبة فى الجملة بما يتم معنى الجملة العربية.	تحديد كلمة لها معنى قريب لتكملة الجملة العربية.	تحديد كلمة لها معنى بعيد لتكملة الجملة العربية.
(ب) الفهم العام.	ضعف القدرة على تحديد المعنى العام للنص المقروء.	تحديد الفكرة العامة الواردة فى النص.	تحديد فكرة قريبة للفكرة العامة.	ذكر بعض الألفاظ بعيدة عن الفكرة العامة.
	ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء .	تحديد عنوان مناسب للنص المقروء بدقة.	تحديد عنوان قريب الصلة بالنص المقروء.	تحديد بعض المفردات بعيدة الصلة عن عنوان النص المقروء.

الجزء الثاني: نموذج تصحيح

اختبار صعوبات الكتابة لدى تلاميذ
الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

السيد الأستاذ الدكتور/

تحية طيبة وبعد...،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه في التربية "تخصص مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية"، وهي بعنوان : "فاعلية برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية".

ومن متطلبات هذه الدراسة تصميم نموذج تصحيح لتشخيص مستويات أداء التلاميذ في الكتابة تشخيصًا موضوعيًا يستند إلى محكات موثوق بها وفق مقياس ثلاثي يجمع بين التقييمين: الكيفي (جيد، مقبول، ضعيف)، والكمي (٣، ٢، ١).

نظام تقدير الدرجات في القائمة :

يتم تقدير الدرجات في كل مستوى وفق مقياس ثلاثي كما يلي :

- المستوى الأول : وهو المستوى الجيد، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على ثلاث درجات إذا أدى المهارة دون أية أخطاء.
- المستوى الثاني : وهو المستوى المتوسط، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجتين إذا لم تزد عدد أخطائه عن خطأين.
- المستوى الثالث : وهو المستوى الضعيف، ويحصل التلميذ في هذا المستوى على درجة واحدة فقط إذا كثرت أخطاؤه (عن ثلاثة فأكثر).

هذا ولا يحصل التلميذ على أية درجة إذا لم يؤد المهارة مطلقاً، والمثال التالي يوضح ذلك :

المستوى المعيارى	مؤشرات قياس الصعوبة	مستويات الأداء		
		المستوى الأول (جيد)	المستوى الثانى (مقبول)	المستوى الثالث (ضعيف)
الكتابة المنقولة	ضعف القدرة على التمييز بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل بطريقة صحيحة.	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل، ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين.	تكثر لديه الأخطاء عند الكتابة (ثلاثة أخطاء فاكثر).

وقد اعتمدت الباحثة فى بناء هذه القائمة على مصادر عدة، منها :

- الدارسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالكتابة.
- الأدبيات المتصلة بطبيعة الكتابة.
- طرائق تقدير الأداء فى الكتابة تقديراً كمياً وموضوعياً.

الباحثة

المستوى المعيارى	مؤشرات قياس الصعوبة	مستويات الأداء		
		المستوى الأول (جيد)	المستوى الثانى (مقبول)	المستوى الثالث (ضعيف)
أولاً: الكتابة المنقولة	الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل بطريقة صحيحة.	كتابة الحروف الهجائية المتشابهة فى الشكل بطريقة صحيحة ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين.	تكثر لديه الأخطاء عند الكتابة (ثلاثة أخطاء فأكثر).
	حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.	كتابة الكلمات المعبرة عن المعنى بطريقة صحيحة.	كتابة الكلمات مع حذف حرف أو حرفين.	تكثر لديه الأخطاء (يحذف ثلاثة أحرف من الكلمة).
	الترتيب الخطأ لحروف بعض الكلمات عند كتابة جملة ما.	كتابة الكلمات بنفس ترتيب حروفها بشكل صحيح.	كتابة الكلمات مع إبدال بعض حروفها (حرف أو اثنين).	تكثر الأخطاء لديه فى كتابة الكلمات (ثلاثة أخطاء فأكثر).
	الترتيب الخطأ للكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة.	ترتيب الكلمات بما يكون جملة ذات معنى.	الخطأ في ترتيب الجملة بما لا يزيد عن خطأين.	الخطأ فى ترتيب الكلمات، ويعطى جملة ليس لها معنى.
	الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة.	كتابة حرف المد بطريقة صحيحة مع تحديد الحرف الممدود.	كتابة حرف المد بطريقة صحيحة مع عدم تحديد الحرف الممدود.	يخطأ فى كتابة حرف المد مع عدم تحديد الحرف الممدود.
ثانياً: التعبير الوظيفى	ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن المعنى المقصود.	كتابة جملة بسيطة تعبر عن المعنى المقصود للقارئ .	كتابة جملة تعبر عن فكرة قريبة الصلة بالموضوع، ولا تزيد أخطاؤه عن خطأين .	تكثر لديه الأخطاء في ترتيب الجمل (ثلاثة أخطاء فأكثر).
	ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن بعض المواقف الحياتية، والمهنية.	كتابة جمل صحيحة ملائمة لموضوع الكتابة.	كتابة جمل قريبة الصلة بموضوع الكتابة.	كتابة جمل بعيدة الصلة عن موضوع الكتابة .
	ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.	كتابة جمل تحمل معنى (الجمل المكتوبة واضحة المعنى).	كتابة جملٍ قريبة من المعنى المقصود.	كتابة جمل بعيدة عن المعنى المقصود.

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (٤)

برنامج قائم على التعلم للإتقان
لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ
الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية

(كتيب الأنشطة اللغوية للتلميذ - دليل المعلم لعلاج الصعوبات)

إعداد

مروة دياب أبوزيد عبد الله

(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الجزء الأول

كتيب الأنشطة اللغوية
لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث
بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية

إعداد
مـروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/علی سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجی
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

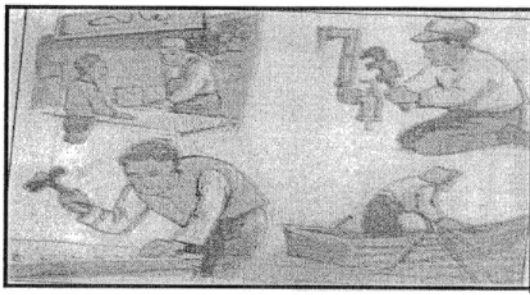
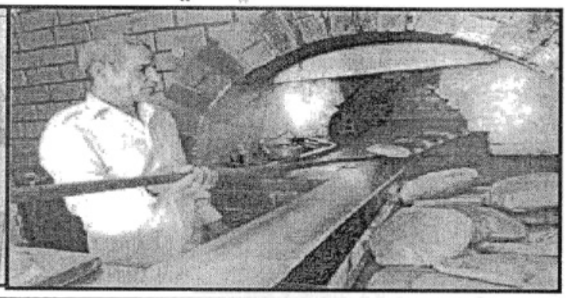
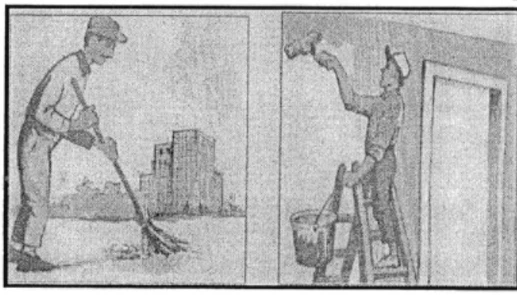
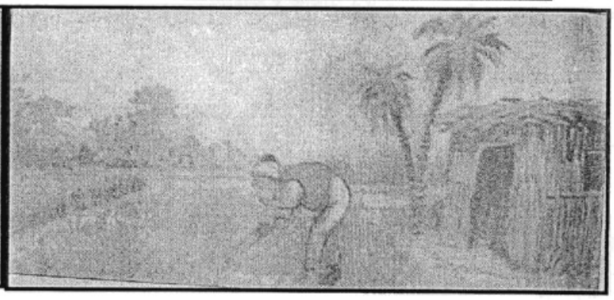
١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

لُغَتِي هُوِيَتِي

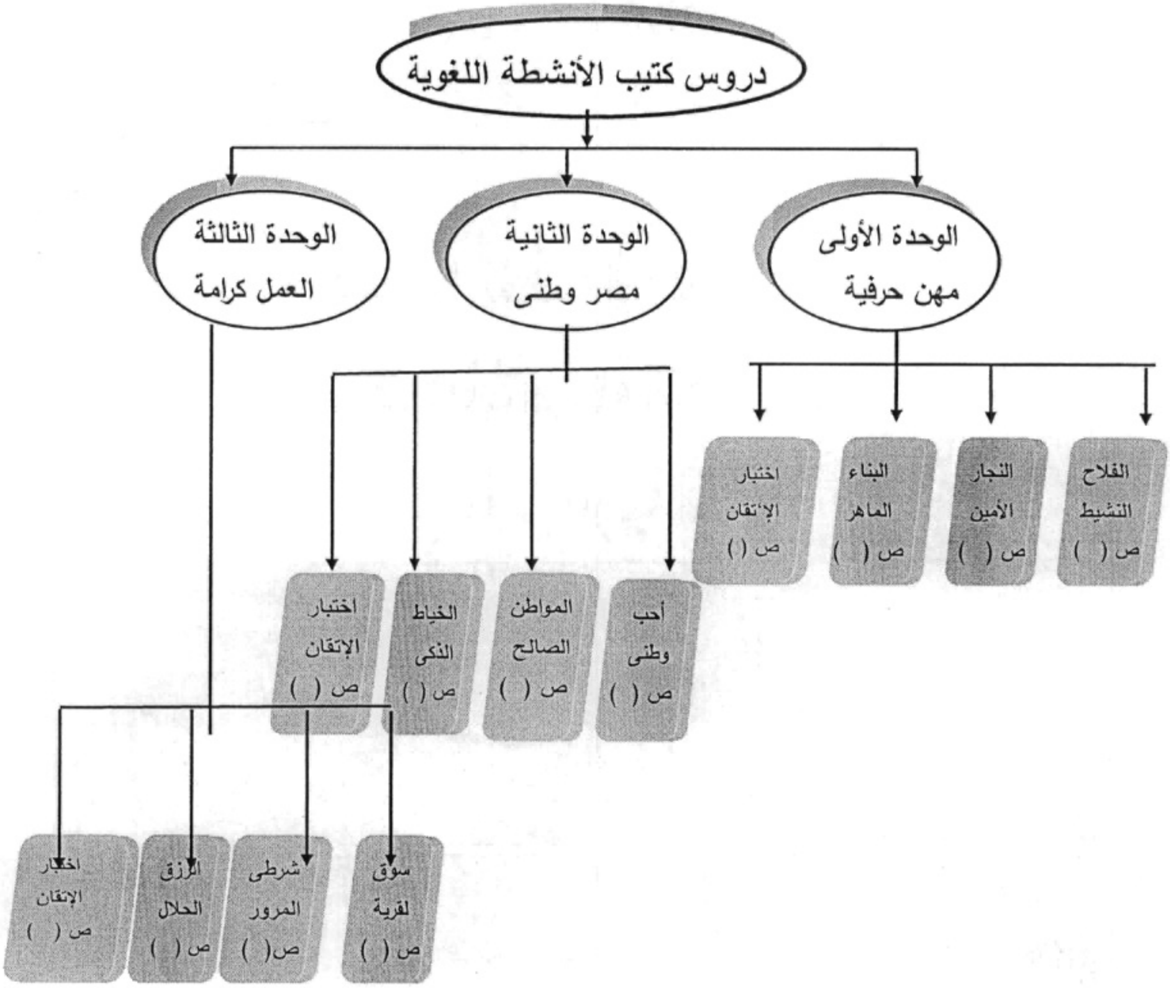
اللُّغَة العَرَبِيَّة

St-Takla.org

كتيب الأنشطة اللغوية لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني في مدارس التربية الفكرية

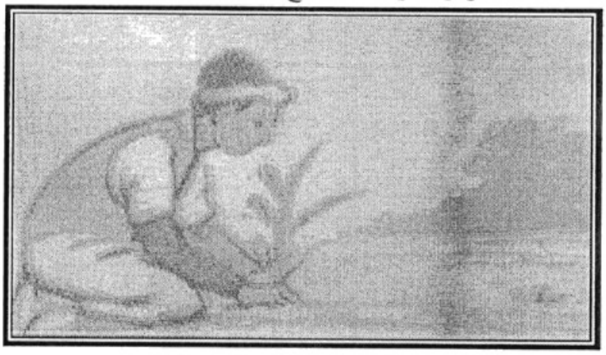







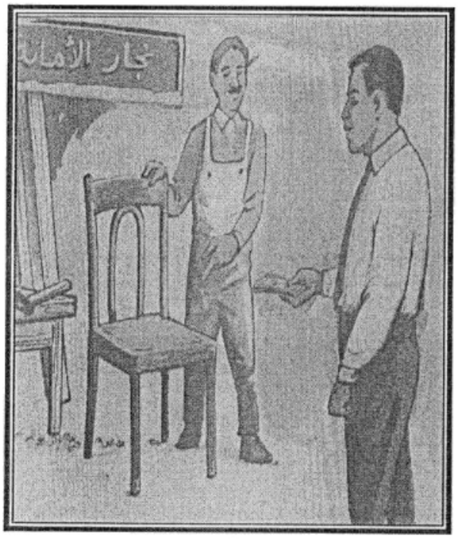

دروس كتيب الأنشطة اللغوية
الوحدة الأولى مهن حرفية
الوحدة الثانية مصر وطنى
الوحدة الثالثة العمل كرامة
الفلاح النشيط ص ( )
النجار الأمين ص ( )
البناء الماهر ص ( )
اختبار الإ'تقان ص ()
أحب وطنى ص ( )
المواطن الصالح ص ( )
الخياط الذكى ص ( )
اختبار الإتقان ص ( )
سوق لقرية ص ( )
شرطى المرور ص( )
الرزق الحلال ص ( )
اختبار الإتقان ص ( )

الوحدة الأولى

الدرس الأول: الـفلاح الــنشيــط.

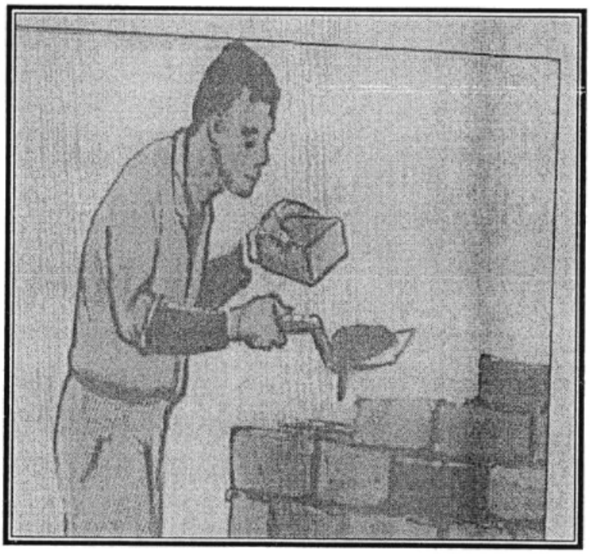


الدرس الثاني: النجار الأمين.



مهن حرفية

الدرس الثالث: البـــناء الماهــر.



الوحدة الأولى

(مهن حرفية)

مقدمة الوحدة :

<u>عزيزى التلميذ/ عزيزتى التلميذة....</u>

في هذه الوحدة، تدرس موضوعات تساعدك على إتقان مهاراتك في القراءة والكتابة، وهذه الموضوعات تدور حول كل ما تشاهده من حولك، فهناك الفلاح النشيط الذي يعمل بجد في حقله، والنجار الأمين الذي يتقن عمله، والبناء الماهر الذي يشيد منزلاً جميلاً، ولعلك تكون أحد هؤلاء العمال المهرة الذين يخدمون أنفسهم ومجتمعهم.

أهداف الوحدة :

عزيزى التلميذ....بعد دراستك لهذه الوحدة يتوقع أن تكون قادرًا على أن :

١- تتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصريًا.

٢- تنطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا دون تكرار.

٣- تميز بين الكلمات المتشابهة في نهايتها.

٤- تميز بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل (ق - ك).

٥- تستخدم أسماء الإشارة استخدامًا صحيحًا.

٦- تربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.

٧- تكمل الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.

٨- تميز بين حرف المد والحرف الممدود في أثناء الكتابة.

٩- ترتب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود.

الدرس الأول

الفَــلاَّحُ النَشِيــطُ

أهداف الدرس

في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- يستخدم أسماء الإشارة بطريقة صحيحة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- يميز بين حرف المد والحرف الممدود في أثناء الكتابة.
- يتعرف الحروف والكلمات بصريًا.
- يميز بين الظواهر اللغوية المختلفة.
- يهتم بالحدائق والأشجار ورعايتها والحفاظ عليها.
- يتعرف طرائق استخدام الأدوات الزراعية استخدامًا صحيحًا.
- يشارك في خدمة ورعاية النباتات.
- يُقَدِّرْ أهمية الزراعة.

الفَلاَّحُ النَّشِيطُ

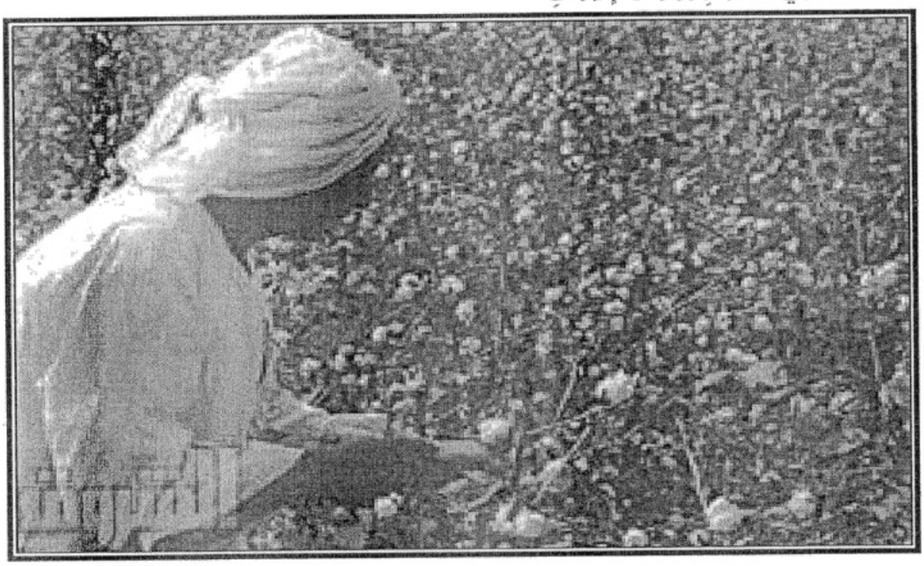
كَـانَ عُمَـرُ فَلاَّحًـا نَـشِيطًا يَعِـيشُ فِـي مَزْرَعَتِـهِ الـصَغِيرِةِ، اعْتَـادَ العَمَـلَ فِـي الحَقْـلِ، فَهُـوَ لا يَعْـرَفْ الكَـسَلَ، ويَـسْتَيْقَظَ مُنْـذُ الفَجْـرِ نَـشِيطًا مُتَفَـائِلاً، يَأْخُـذُ فَأْسَـهُ وَيَـذْهَبُ إلـى عَمَلِـهِ، فَيَحْـرُثُ حَقْلَـهُ بَـالمِحِراثِ، ويَـزْرَعُ اَلْحُبُـوبَ وَالْخُـضْرَاوَاتَ. عُمُـرُ يُنَقِّـي الحَقْـلَ مِـنَ الحَـشَائِشِ،

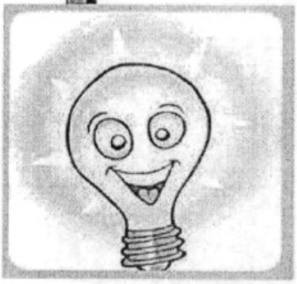


وَيَـرْوِى المَزْرُوعَـاتِ، وَيرُشُّـهَا بِالأسْـمِدِةِ لِكِـي تَنْمُـو وَتَكْبُـرَ، وَعِنْـدَمَا حَـانَ مَوْسِـمُ الحَـصَّادِ، جَمَـعَ الفَـلاَّحُ النَـشِيطُ الثَمَـارَ، وبَـاعَ مَحْـصُولَهُ فِـي الـسُّوقِ، وَشَـكَرَ الفَـلاَّحُ رَبَّـهُ وعَـاشَ فِـي سَـعَادِةِ وَرَخَـاءِ.

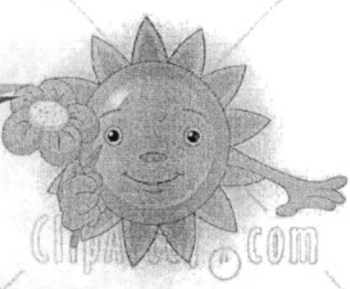


وَبِـــذَلِكَ عَـــرَفَ الفَـــلاَّحُ النَـــشِيطُ أَنَّ زِيَّـــادَةَ الإنْتَـــاجِ دَائِمًا تَأْتِي بالعِزِيمِةِ والإيمانِ.





عزيزي التلميذ/
عزيزتي التلميذة،
تذكر أن:



(١) أَسْمَاءُ الإشارة، هي:



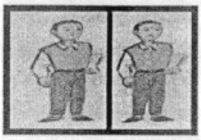
- **هذا ←— تَشَيرُ إلى المُفْرَد المُذَّكرِ.**

مِثَالُ ←— هَذَا وَلَدٌ مُجْتَهِدٌ.



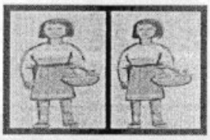
- **هذه ←— تشير إلى المفرد المؤنث.**

مثال ←— هذه بنت نظيفة.



- **هذان ←— تشير إلى المثنى المذكر.**

مثال ←— هذان ولدان مجتهدان.



- **هاتان ←— تشير إلى المثنى المؤنث.**

مثال ←— هاتان بنتان نظيفتان.



- **هؤلاء ←— تشير إلى الجمع بنوعيه المذكر والمؤنث.**

مثال ←— هؤلاء عمال مهرة.

(٢) حروف المد ثلاثة أنواع، هي:

الألف: ما قبلها يأتي مفتوح.	**الواو :** وما قبلها يأتي مضموم.	**الياء:** وما قبلها يأتي مكسور.
باب 	فول 	حديقة 

الأنشطة والتدريبات

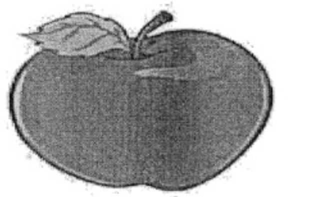
التدريب (١)

- اقرأ أسماء الإشارة الآتية:

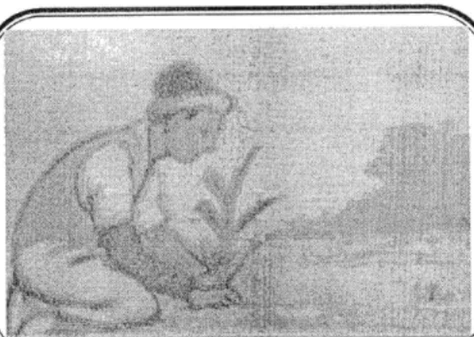
هذا   هذه   هذان   هاتان   هؤلاء

- ثم ضع اسم الإشارة المناسب مكان النقط فيما يأتي، مستعينًا بالنموذج الآتي:

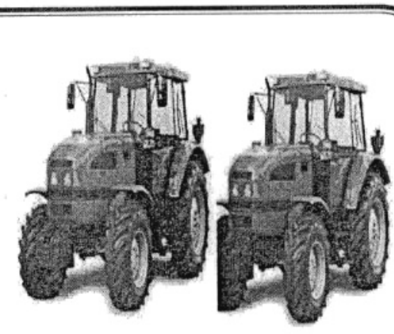
(أ) هذه تفاحة.



(ب) .... فلاح.



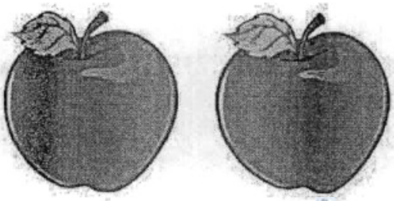
(جـ) .... جراران.



(د) .... فلاحون.



(هـ) .... تفاحتان

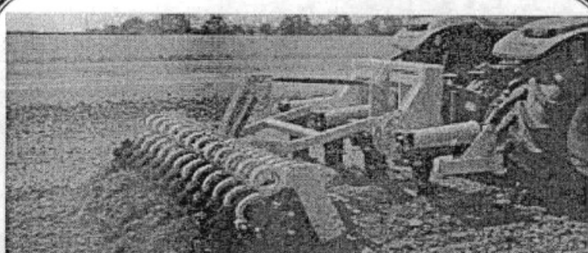


التدريب (٢) :

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

ث ق ح س

- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (محراث)، ثم انطق الكلمة نطقًا صحيحًا:



محراث

- ضع الحرف المناسب في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:



.....مح



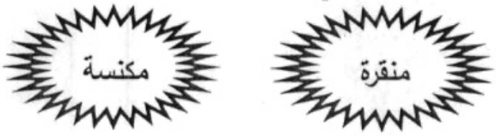
كأ............



مـ ....ش

التدريب (٣) :

- قلد معلمك في نطق الحرفين الآتيين : (ق – ك).
- لاحظ أداء المعلم في نطق الكلمتين:



- ثم انطقهما نطقًا صحيحًا:
- ضع الحرف المناسب في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

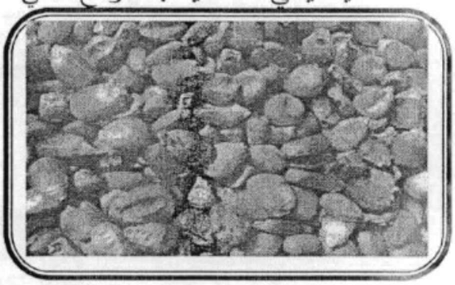
حدي...........ـة
............ـمح
مـ....... ـصب
مـ..........ـبس
ما......... ينة
............ـنبة

التدريب (٤)

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

ا	و	ي

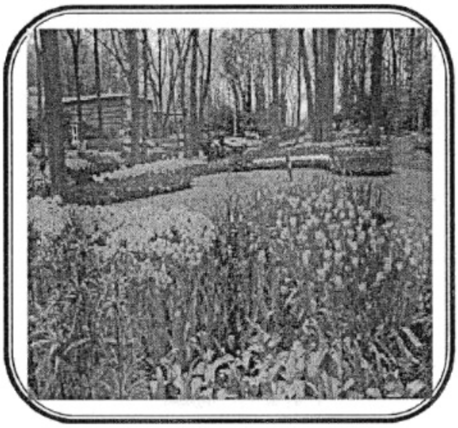
- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (حبوب)، ثم ميز بين الحرف الممدود وحرف المد فيما يأتي، مستعينًا بالنموذج الآتي:



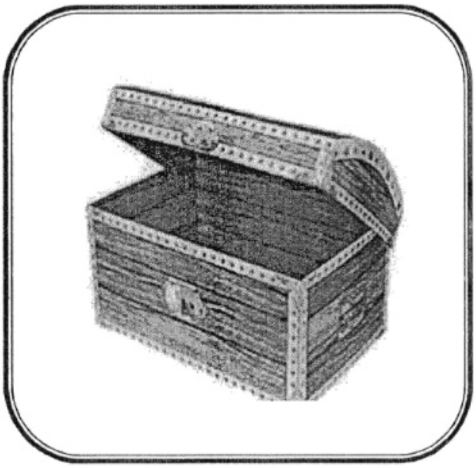
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حبوب	(بُ)	(و)



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
جرار		



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حديقة		

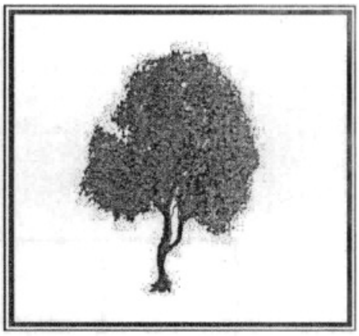


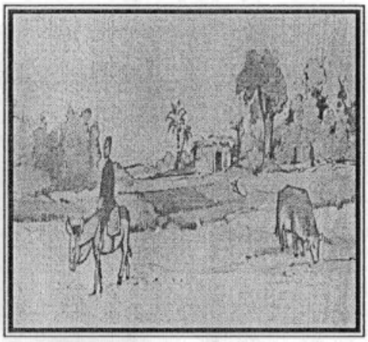
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
صندوق		

تقويم التدريس للإتقان

أجب عن الأسئلة الآتية:

س١ : اقرأ أسماء الإشارة (هذا – هذه – هؤلاء)، ثم ضعها مكان النقط فيما يأتى:







(أ) .... شجرة جميلة.

(ب) .... حقل كبير.

(جـ) .... الفلاحون يحصدون الثمار.

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية في العمود (أ) ثم ضع خطًا تحت الكلمة المشابهة لها في العمود (ب) كما بالمثال :

(أ)

سماد
مقصب
فأس
منقرة

(ب)

ثمار	حصاد	سماد
مقبض	مقصب	مقصف
رأس	كأس	فأس
منقرة	مجرفة	منقلة

س٣ : حدد الكلمات المتضمنة صوت (قَ)، والكلمات المتضمنة صوت (ك) في الفقرة الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا :

كَـانَ عُمَـرُ فَـلاَّحًـا نَـشِيـطًا، فَهُـوَ لَا يَعْـرِفُ الكَسَـلَ، يَـصْحُـو مُبَكِّـرًا، وَيَذْهَـبُ إلـىَ الـحَقْل لِيَـحـرثَـهُ بالمِحْرَاثِ، ويَـزْرَعُ الـحُبُـوب، وَيَرُشَـهُ بـالأسْمِدةِ لِـكَـى يَنْـمُـوَ الـزَرْعُ، ثُـمَّ يَحْـصُـدَهُ ويَـبِيـعَهُ فِـي السُـوقِ.

الكلمات المتضمنة صوت (قَ)	الكلمات المتضمنة صوت (كَ)
....	....
....	....

س ٤ : حلل الكلمات الآتية إلى حروفها، وضع خطًا تحت حرف المد فيما يأتى :

الكلمـة	التحليـــل			
حقول				
سمادْ				
نشيطْ				

الدرس الثانِي

النَّجَـــارُ الأمِيــنُ

أهداف الدرس :

<u>في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :</u>

- يتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصريًا.
- يستطيع تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
- يحدد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلته اللغوية.
- يكتب جملاً بسيطة للتعبير عن المعنى المقصود.
- يميز بين الكلمات المتشابهة في نهايتها.
- يتعرف على أدوات النجار.
- يقدر قيمة العمل اليدوى في الحياة اليومية.
- يتعود على إتقان العمل.
- يقدر قيمة الأمانة في العمل.

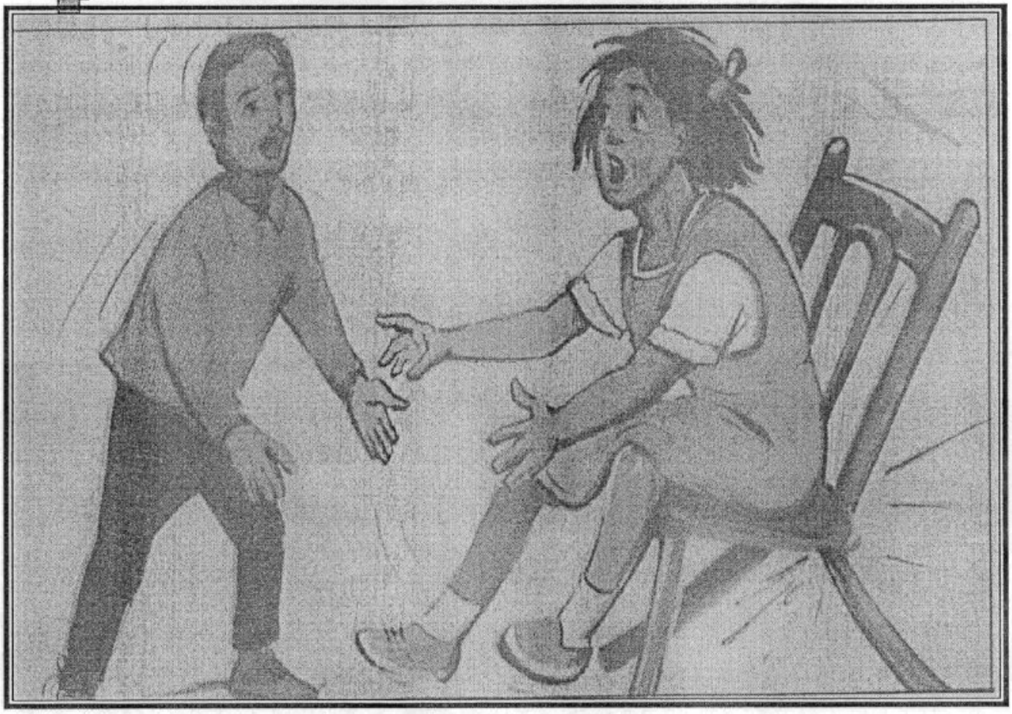
النَّجَارُ الأَمِينُ

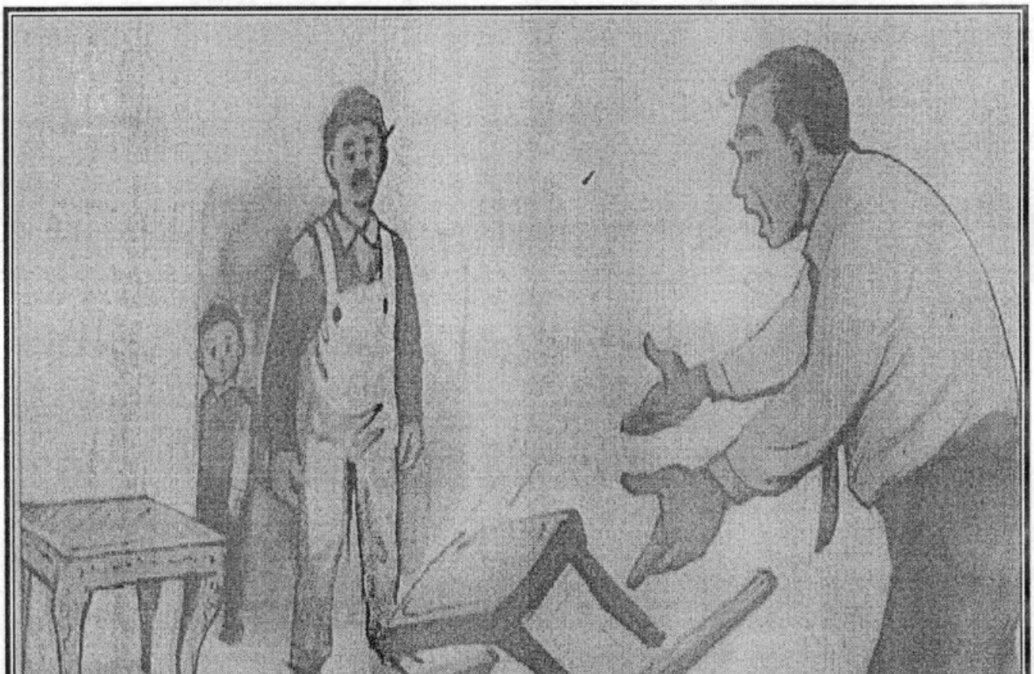
جَلَسَتْ وَفَاءٌ مَعَ أُسْرَتِهَا لِتَنَاوُلِ وَجْبَةِ الغَذَاءِ،



وَإِذَا بِالكُرْسِيِّ الَّذِي تَجْلِسُ عَلَيْهِ يَتَفَكَّكُ مِنْ بَعْضِهِ، فَتَقَعُ وَفَاءٌ عَلَى الأَرْضِ.

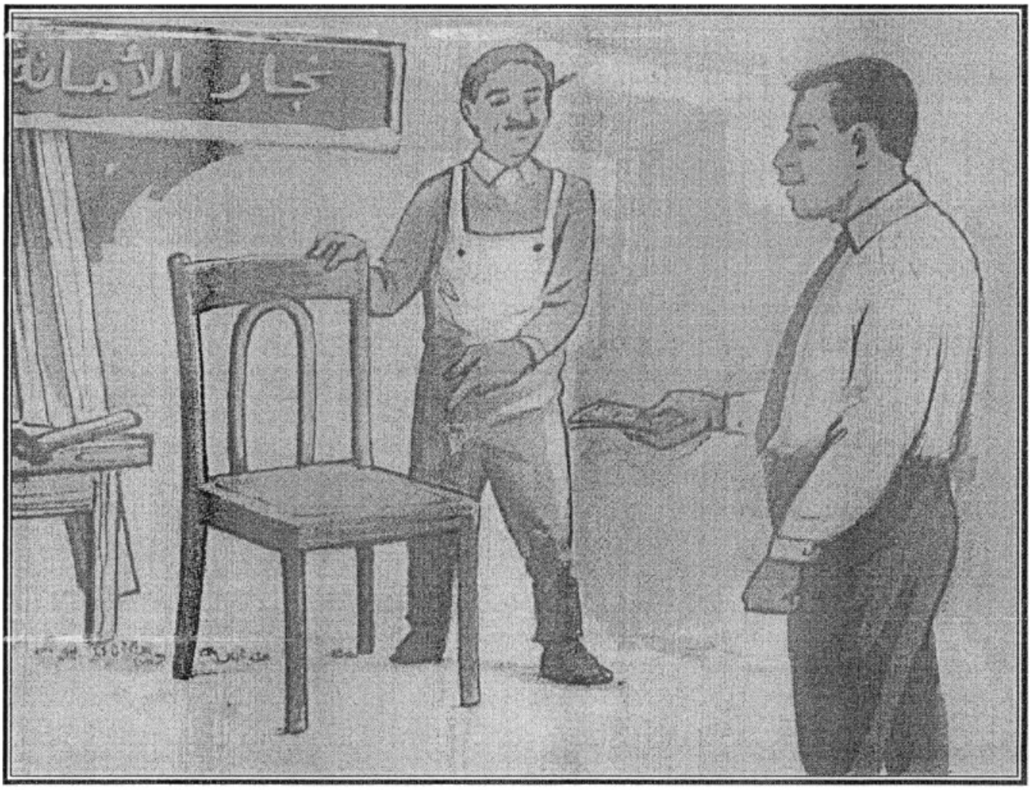
قَامَ وَالِدُهَا مُسْرِعًا يَحْمِلُهَا، ثُمَّ ذَهَبَ إِلَى جَارِهِ مُحَمَّدِ النَّجَارِ الأَمِينِ، وَطَلَبَ مِنْهُ إِصْلَاحَ الكُرْسِيِّ، فَأَحْضَرَ النَّجَارُ الشَاكُوشَ وَالمِنْشَارَ وَالمَسَامِير، وَذَهَبَ مُسْرِعًا إِلَى مَنْزِلِ وَفَاءٍ لِإِصْلَاحِ الكُرْسِيِّ الخَشَبِيِّ.





وَعِنْـدَمَا انْتَهـى عَـمُّ مُحَمَّـد النَّجَـار مِـنْ عَمَلِـهِ، أَعْطَـاهُ الأَّبُ أَجْـرَهُ وَشَـكَرَ صُنْعَـهُ وَأَمَانَتَـهُ فِـي عَمِلِـهِ، لِأَنَّـهُ أَتقَـنَ العْمَلَ.

فَـشَكَرَ النَجَّـارُ رَبَّـهُ، وَقَـالَ لْـلأبِ : حَـقًّا إِذَا أَتقَـنَ كُـلٌّ مِنَّـا عَمَلَـهُ أَرْضَـى رَبَّـهُ وَتَقـدَمَ اَلْـوَطَنُ، وَعَـاشَ النَّـاسُ فِـي رَخَـاءٍ.



<u>وَالحَديثُ الشَريفُ يُؤَكِّدُ ذَلك :</u>

قَـالَ رَسُـولَ الله – صَـلَّى اللهَ عَلَيْـهِ وَسَـلَّمَ – "إِنَّ اللَّـهَ يُحِـبُّ إِذَا عَمِـلَ أَحَـدُكُمْ عَمَـلاً أَنْ يُتْقِنَـهُ".

الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

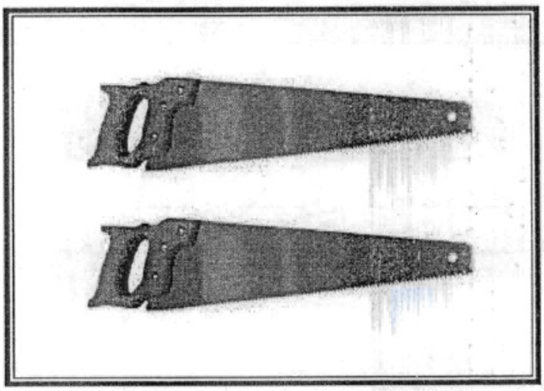
ت ث س ش

- في ضوء ملاحظتك لأداء المعلم للكلمات الموجودة بالمثال، انطقها نطقًا صحيحًا.
- ضع خطًا تحت الحرف المقابل في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

	الحروف	الكلمات		
مثال ←	ت	لوحات	مفتاح	أمتار
	ث	أثاث	مثقاب	محراث
	س	كرسى	مسطرة	مقبس
	ش	أشجار	أخشاب	شباك

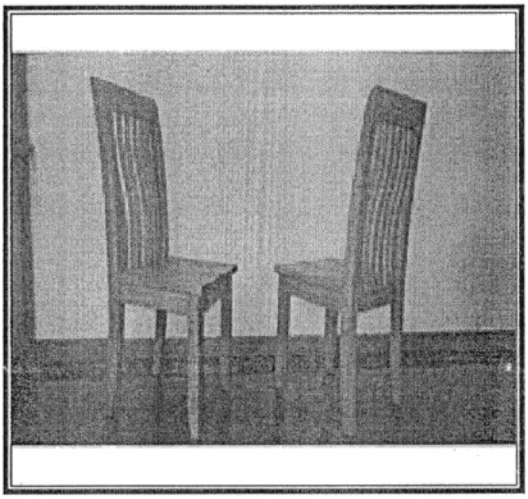
التدريب (٢) :

- قلد معلمك في نطق كلمة (منشاران).

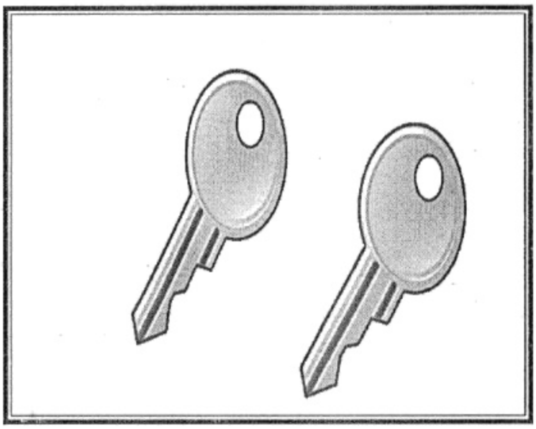


منشاران

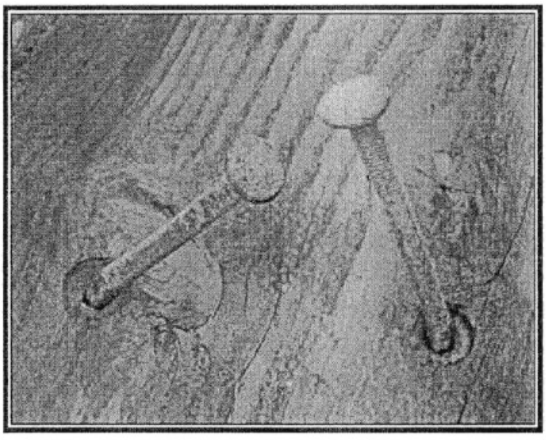
- أكمل الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:



كرسيـ.....



مفتاحـ.....



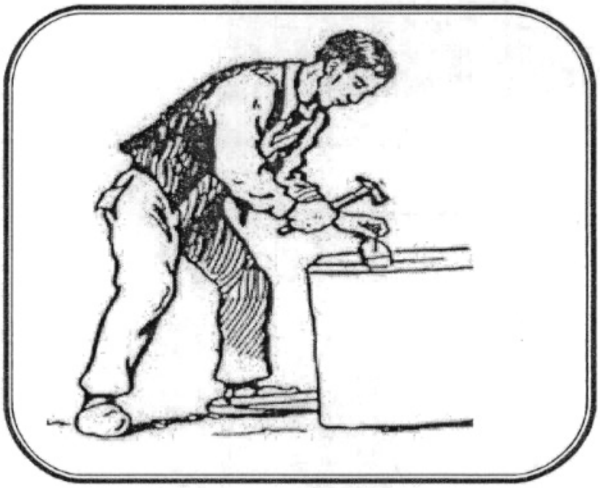
مسمار.....

التدريب (٣) :

- قلد معلمك في نطق الكلمات الآتية.

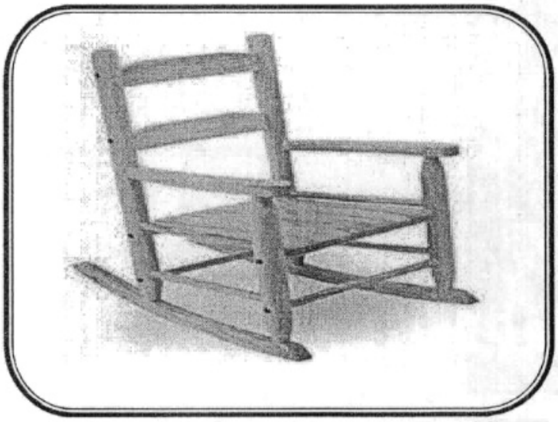
كرسي	الشاكوش	المنشار	مكتب

- لاحظ أداء المعلم في نطق الجملة (النجار يدق المسمار بالشاكوش)، ثم انطقها نطقًا صحيحًا:



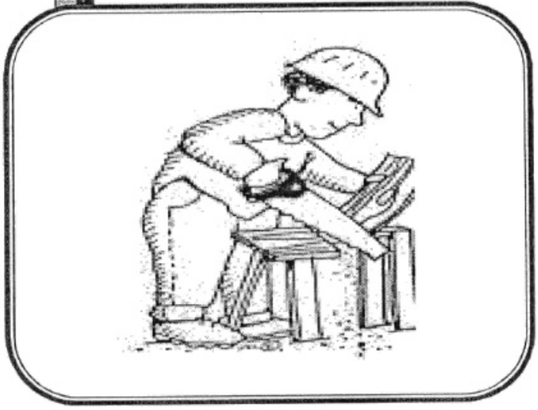
(أ) النجار يدق المسمار <u>بالشاكوش</u>.

- ضع الكلمة المناسبة مكان النقط في الجمل الآتية، وانطق الجملة نطقًا صحيحًا:

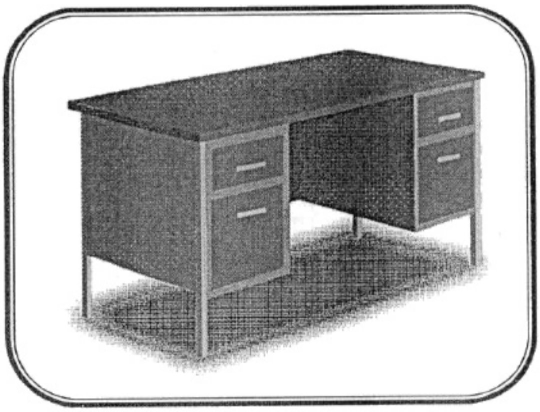


(ب) يصنع النجار..........

(جـ) النجار يقطع الخشب بـ........

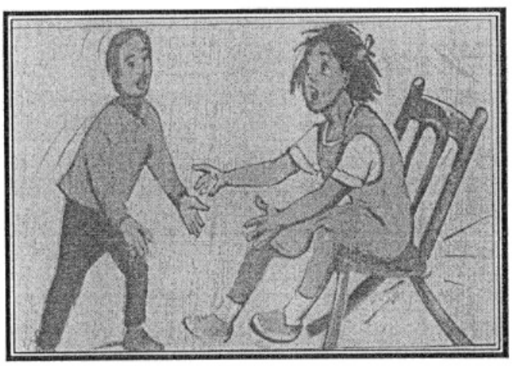


(د) صنع النجار .... جميل.

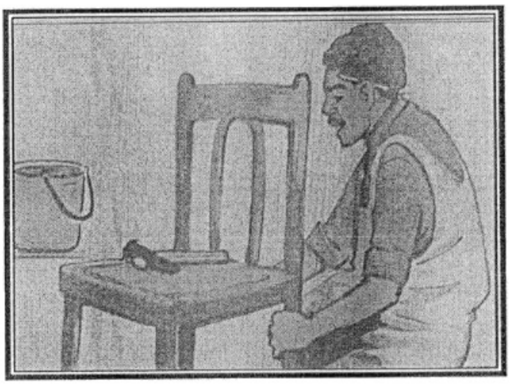


التدريب (٤) :

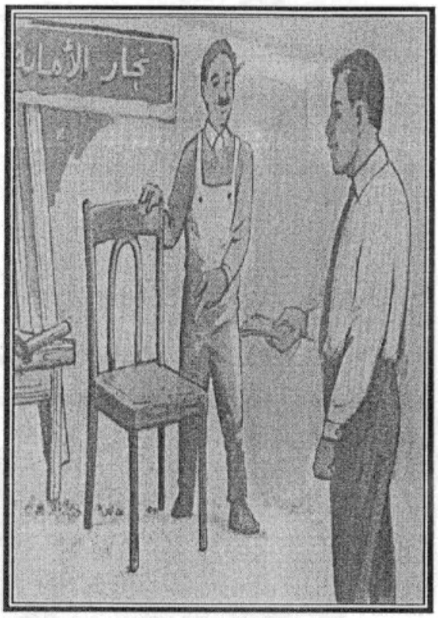
- تأمل بطاقات الصور الآتية، ثم قم بترتيبها ترتيبًا صحيحًا، لتعطى معنى مفيدًا:



- تفكك الكرسى من بعضه.



- النجار يصلح الكرسى.





– شكر أبى النجار، وأعطاه أجره.

– طلب أبى من النجار إصلاح الكرسى.

<u>– اكتب الجمل مرتبة ترتيبًا صحيحًا في البطاقة الآتية:</u>

<u>الترتيب هو :</u>

١– ....

٢– ....

٣– ....

٤– ....

تقويم التدريس للإتقان

*** أجب عن الأسئلة الآتية:**

س١ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم ضع خطاً تحت الحرف المشترك فيها كما في المثال.

المثال :

منزِل	منِجم	نِجار	منِشار	نـ
عمل	مكتب	أمين	مفكات	....

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم صل بين كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير كما في المثال :

مسامير	غذاء
مطرقة	نجار
دار	منضدة
فناء	طباشير

س٣ : انطق الكلمات الآتية، ثم أكمل الفراغ بالكلمة المناسبة منها :

(عمله – أتقن – تقدم – رخاء)

قال النجار للأب :

إذا .... كل منا .... أرضى ربه، و........الوطن. وعاش الناس في ....

س٤ : اكتب الجمل الآتية مرتبة ترتيبًا صحيحًا، لتكون منها موضوعًا مفيداً :



-صَنَعَ النجَّار مَكْتَبًا جَمِيلاً .



- ذَهَبَ الأَبُ إلى النَّجارِ لِيَصنَعَ مَكْتَبًا



- طَلَبَ أَمِيرُ مِنْ وَالِدِهِ مَكْتَبًا لِلْمُذَاكَرَةِ.



- شَكَرَ أَبِيَ النَّجَارَ وَأَعطَاهُ النُقودَ.

الترتيب هو :

١- ....

٢- ....

٣- ....

٤- ....

الدرس الثالث

البَنَّـــــاءُ المَاهِرُ

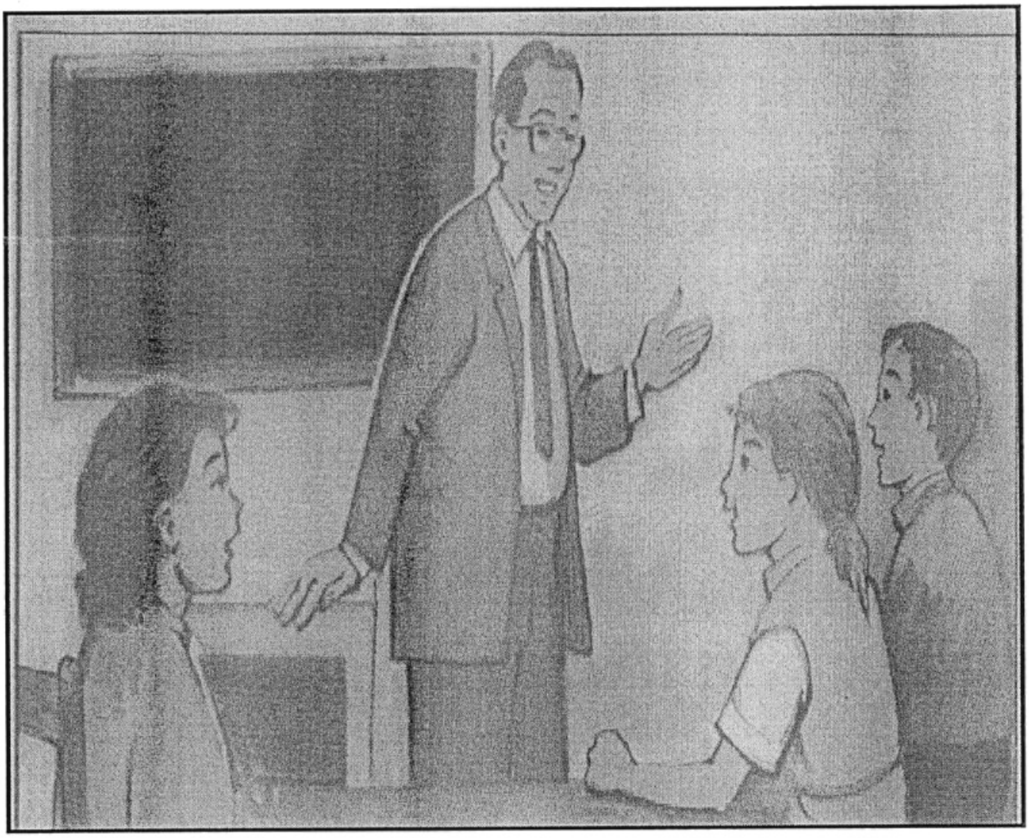
أهداف الدرس :

<u>في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :</u>

- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- يتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصريًا.
- يميز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
- ينطق أصوات الحروف في الكلمات بدون تكرار.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يرتب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود.
- يتعرف الأدوات التى يستخدمها عمال البناء.
- يتعرف أهمية إتقان عمال البناء لعملهم.
- يتعاون في العمل حتى يحقق النجاح.

اَلبنَّاءُ المَاهِــرُ

سَأَلَ اَلْمُعَلِّمُ تَـلاَمِيذَهُ :



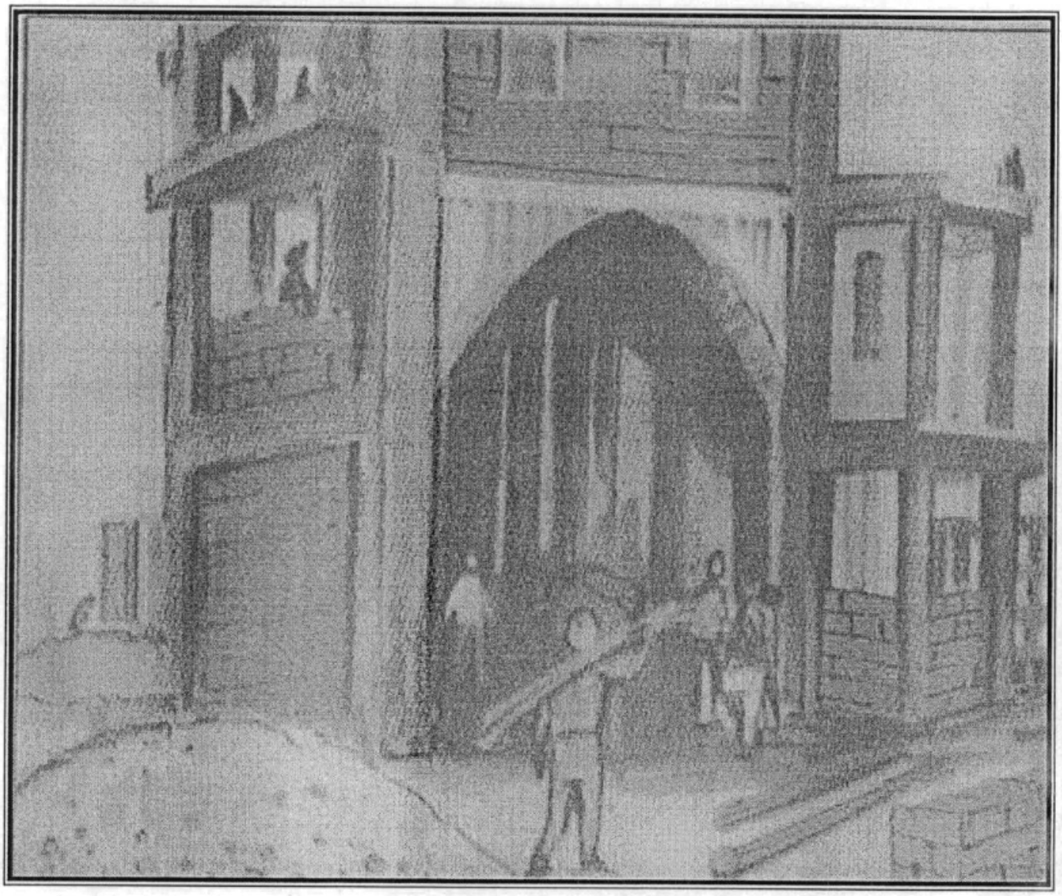
مَـــنْ مِـــنْكُمْ شَـــاهَدَ بِنَـــاءً تَحْـــتَ الإنْـــشَاءِ؟

وَمـاذَا شَاهَدَ؟

قَـــالَ التَلامِيـــذُ : بِجِـــوَارِ اَلمدُرَسَـــةِ مَبْنًـــى تَحْـــتَ الإنْـــشَاءِ.

وَقَـــالَ هَـــانِي : تَعَلَّمـــتُ مِـــنْ وَالِـــدِي حِرْفَـــةَ البِنَـــاءِ،

وَكُنْـــتُ أَذْهَـــبُ مَعَـــهُ فِـــي شُـــهُورِ الـــصَيْفِ أَثْنَـــاءَ العُطْلَـــةَ الـــسَنَوِيِّةِ

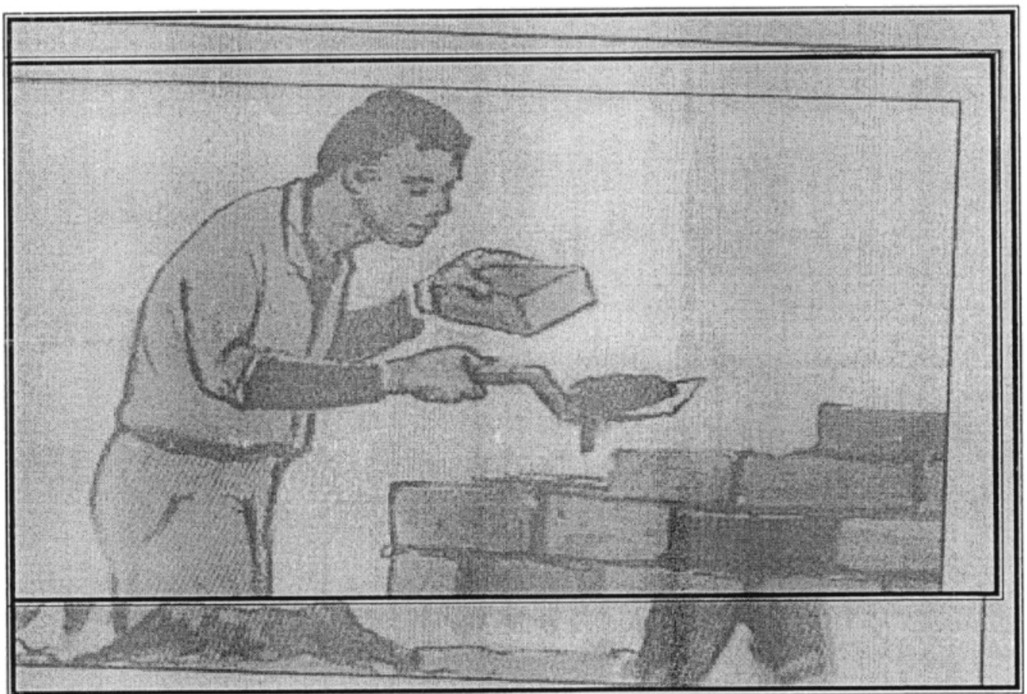


لْلمَدْرَسَــــةِ، وَألاحُـــظَ والِـــدِى وهُـــوَ يَقُـــومُ بِبِنَـــاء المَنَـــازِلِ، وَفِـــي ذَاتِ يَـــوْمٍ مَـــرِضَ وَالِـــدي وَتَعطَّـــلَ العَمَـــلُ، وَلَكِّنَـــي ذَهْبْـــتُ إلَـــى اَلعَمَـــلَ وَأكَمْلَتُـــهُ بَـــدَلاً مِـــنْ وَالِـــدي المَـــرِيضِ، فَـــشَكَرنِى صَـــاحِبُ اَلمَنْـــزِلِ عَلَـــى مُـــسَاعَدَتي لِوَالِـــدىَ وَإتْقَـــانِى حِرْفَـــةَ البِنَـاءِ، بِجَانِبِ تَعْليمِى فِي اَلمْدَرَسةِ.

- شَكَرَ المُعلِّمُ تِلْمَيذَهُ هَانَى .
- ثُمَّ سأَلَهُ : مَا هِىَ أَدواتِ البِنَاءِ يَاهَانِي؟
- قَالَ هَانِي : الكُورِيكُ لِخَلْطِ الأَسِمَنْتِ بالرَّمْلِ وَالمَاءِ لِعَمَل المُونَةِ.

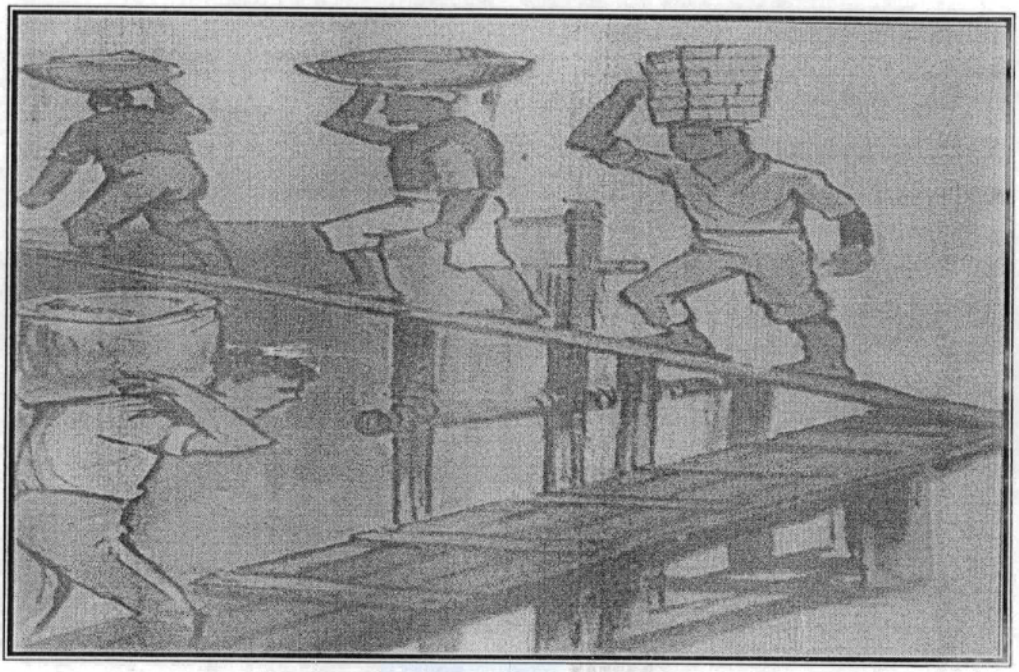


- اَلْقَصْعَةُ تُوضَعُ بِها المُؤْنَةُ.



- المَسْطَرِينُ لِوَضْعِ المُوَنَةِ بَيْنَ الطُّوبِ.

- السَقَّالَةُ تُصَنعُ مِنَ الخَشَبِ، وَيَصعَدُ عَلَيْهَا العُمَّالُ.



- ثُمَّ قَالَ التَلاَمِيذُ للْمُعَلِّم :
- شَاهَدْنَا بَعْضَ العُمَّالِ تَحْمِلُ الطُوبَ وَتَرُصُّهُ بِنَظِامٍ، وَبْعضَ العُمَّالِ يَقُوَمُ بِطِلاءِ الجُدْرَانِ (المَحَارَة).
- قَالَ المُعَلِّمُ : نَعَمْ يَا أَبْنَائِى، وَلَكِنْ إذا أَهمَلَ عُمَّالُ البِنَاءِ فِي عَمَلِهِمْ تَعَرَّضَ النَّاسُ للمَوْتِ.
- شَكَرَ التَلامِيذُ المُعَلِّمَ، وَرَحَبَّ كُلٌّ مِنْهُمْ بِأَنْ يَكُونَ مِنْ أَصْحَابِ هَذِهِ المِهَنِ.

الأنشطة والتدريبات

التدريب (١)

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

ق   ر   ل   ي

- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (عمق)، ثم انطق الكلمة نطقًا صحيحًا.
- ضع الحرف المناسب في الكلمات الآتية، وانطق الكلمات نطقًا صحيحًا:

عمـ....

ق   ي   ر   ل

عمق.   عمـ....

عمـ....

التدريب (٢) :

- قلد معلمك في نطق الكلمتين الآتيتين نطقًا صحيحًا:

مونـة   توتـة

- انطق الكلمات الآتية نطقًا صحيحًا، ثم صل بين كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير مستعينًا بالنموذج فيما يأتي:

(أ) مونة   أسمنت   عمل   بناء

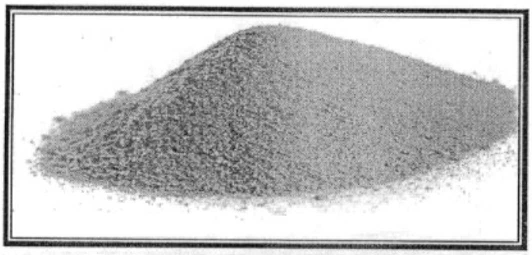
(ب) غذاء   رمل   توتة   أسفلت

التدريب (٣) :

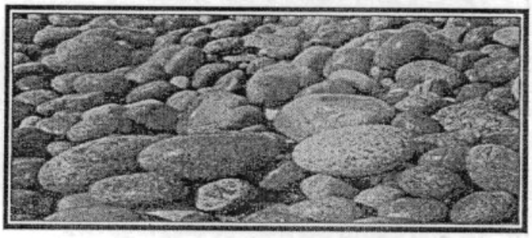
- قلد معلمك في نطق كلمة (مسطرين).
- تأمل بطاقات الصور والكلمات الآتية، ثم انطق هذه الكلمات نطقًا صحيحًا.

مسطرين | كوريك | زلط | رمل

- صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها فيما يأتي:

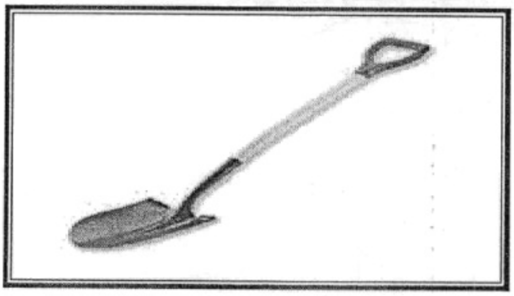


زلط

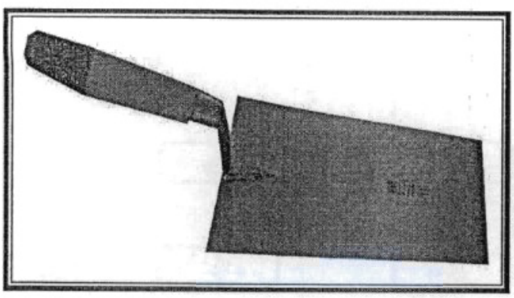


رمل

كوريك

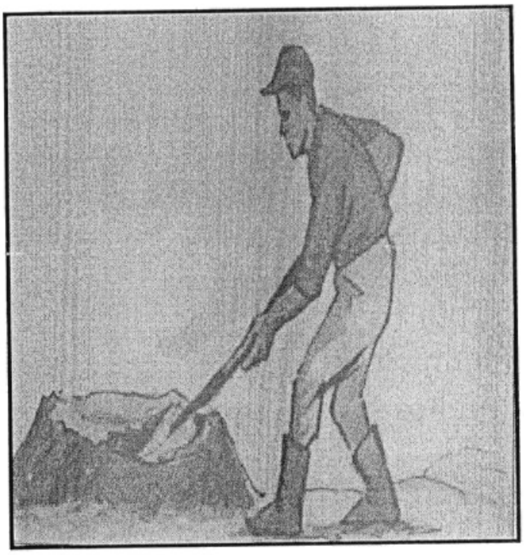


مسطرين

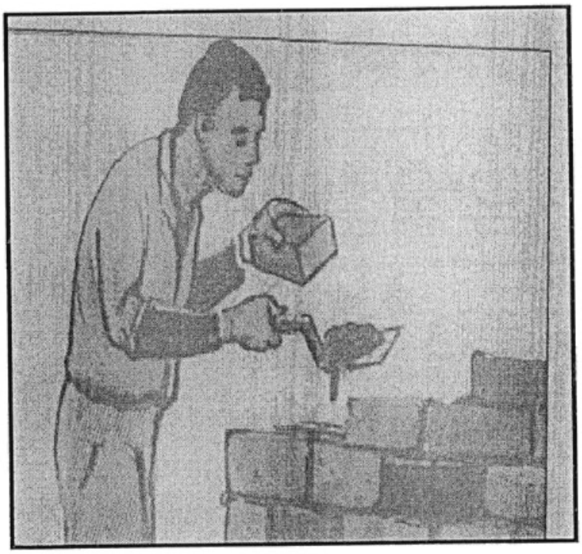


التدريب (٤)

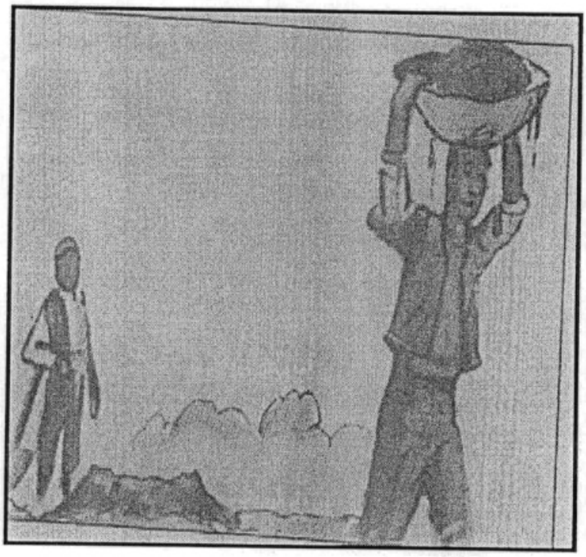
- تأمل بطاقات الصور الآتية، ثم قم بترتيبها ترتيبًا صحيحًا، لتعطى معنى مفيدًا:



- يخلط البناء الأسمنت بالرمل لعمل المونة.



-ويستخدم المسطرين في بناء الحائط.



- يضع البناء المونة في القصعة.

- اكتب الجمل مرتبة ترتيبًا صحيحًا في البطاقة الآتية:

الترتيب هو:

....

....

....

تقويم التدريس للإتقان

*** أجب عن الأسئلة الآتية:**

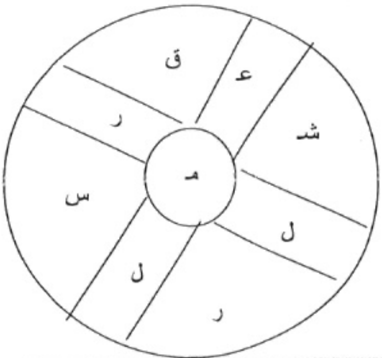
س١ : كَوِّنْ كلمات من الحروف الآتية، واقرأها قراءة صحيحة كما بالمثال :

-عمل.

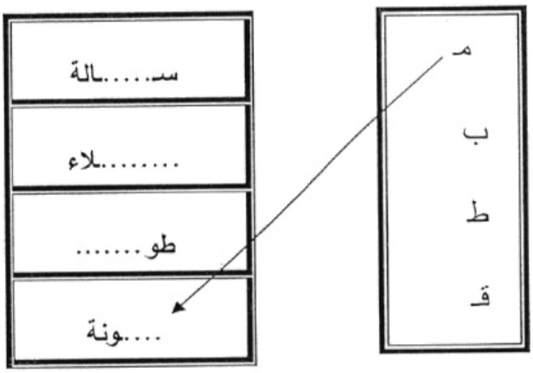
-...................

-...................

-...................



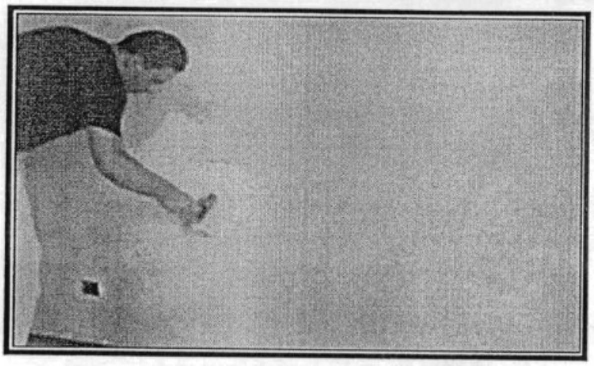
س٢ : صل كل حرف بالكلمة التى تتمه لتكون كلمات مفيدة، ثم انطق الكلمات نطقًا صحيحًا كما بالمثال :



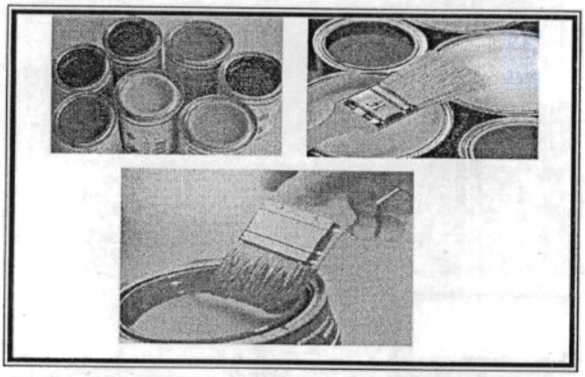
س٣ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم هات كلمات على نفس الوزن كما بالمثال :

شباك	شباكان
جدار	....
سقالة	....
عامل	....

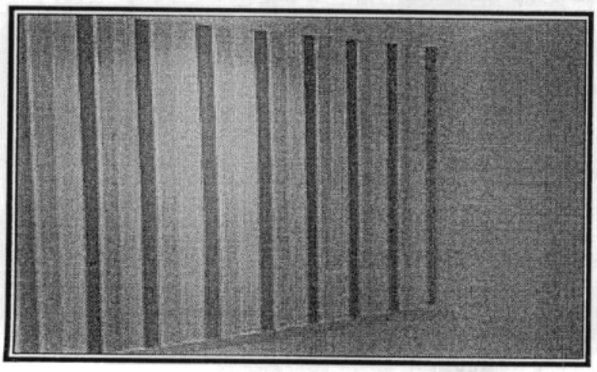
س٤ : رتب الجمل الآتية لتعبر عن معنى :



- يدهن الحائط بالزيت.



-يجهز العامل أدوات الطلاء.



- الحائط لونه جميل.

<u>الترتيب هو</u> : ....

....

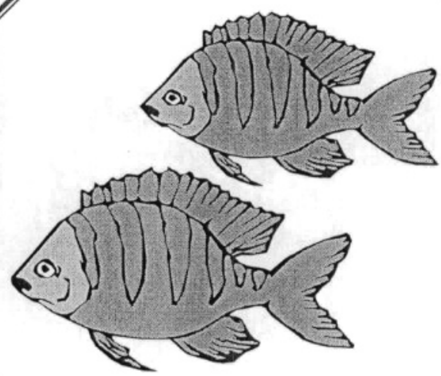
....

اختبار الإتقان

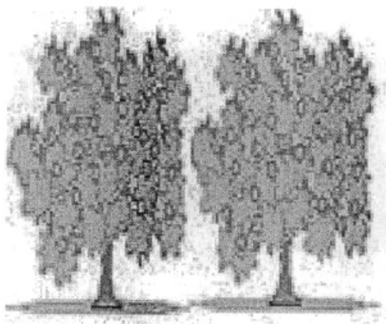
* عزيزي التلميذ......أجب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول

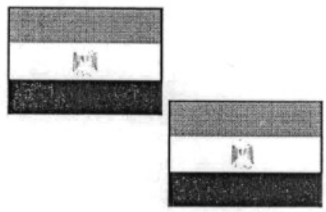
أكمل الحروف الناقصة في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا :



سمكتـ..........



شجرتـ......



علمـ............

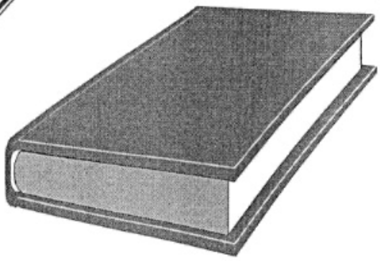


قلمـ............

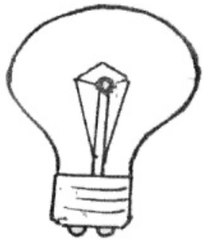
السؤال الثانى

اقرأ أسماء الإشارة الآتية، ثم ضعها مكان النقط فيما يأتى :

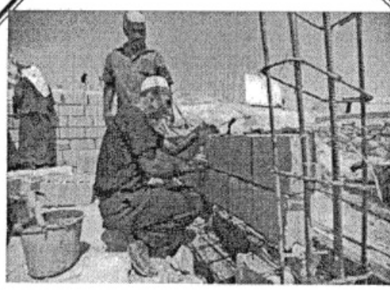
(هذا – هذه – هذان – هاتان – هؤلاء)



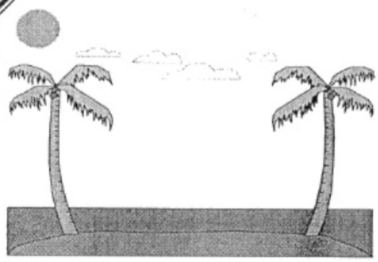
.... كتاب



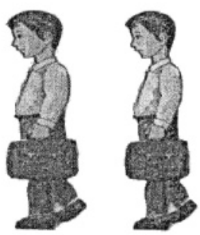
(.......... لمبة)



.... عمال بناء



.... نخلتان



.... تلميذان

السؤال الثالث

اكتب الحروف المكونة للكلمات الآتية :

(أ) رخـــــام

(ب) مساحة

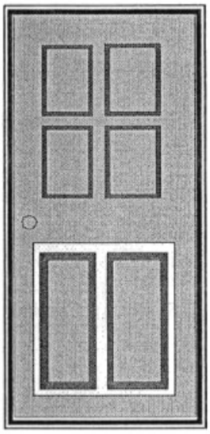
(جـ) مقبض

(د) فأرة

السؤال الرابع

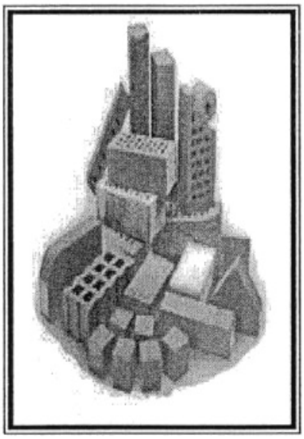
اكتب الحرف الممدود وحرف المد فيما يأتى :

(أ)



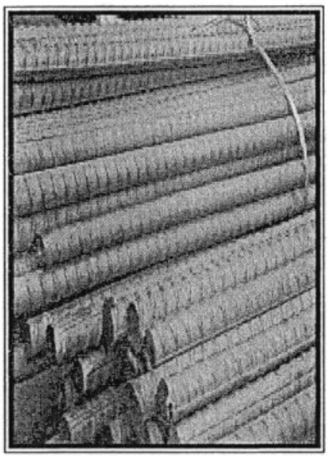
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
باب		

(ب)



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
طوب		

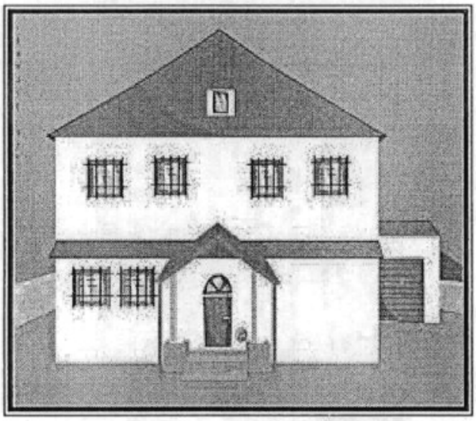
(جـ)



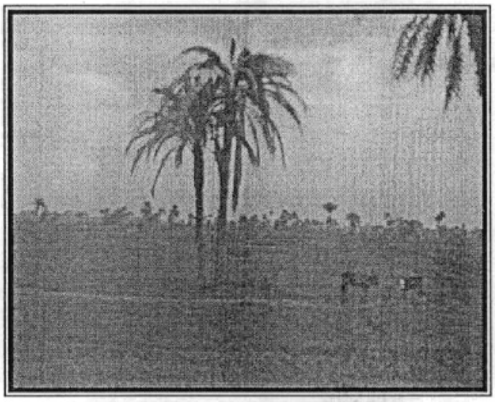
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حديد		

السؤال الخامس

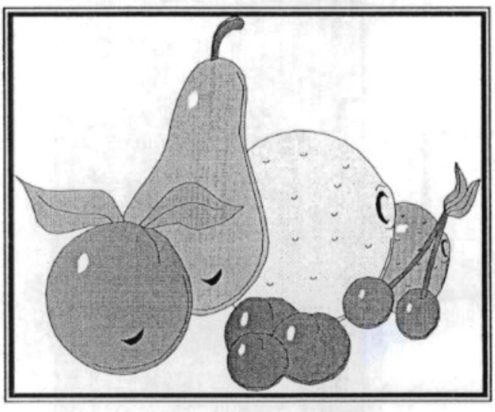
انطق كل كلمة مما يأتى ، وصلها بالصورة الدالة عليها :



حقـل



فاكهـة



منـزل

السؤال السادس

أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى (ق ، ك)، وانطق الكلمة نطقًا صحيحًا :

ملـ....اط	شا....وش
مـ...تب	مـ....بض
...لم	...ـرسي
مف...	مـ...لاع

السؤال السابع

حدد صوت الحرف الناقص ليتم به نطق كل كلمة مما يأتى:

(س- ط- تـ – ثـ)

مـ...قاب	مف...تاح	...لاء	فأ.....

السؤال الثامن

اكمل بكلمة مناسبة مما بين القوسين، واقرأ الجملة صحيحة:

(الطوب – الخشب – الثمار)

(أ) يحصد الفلاح..............

(ب) يصنع السرير من ....

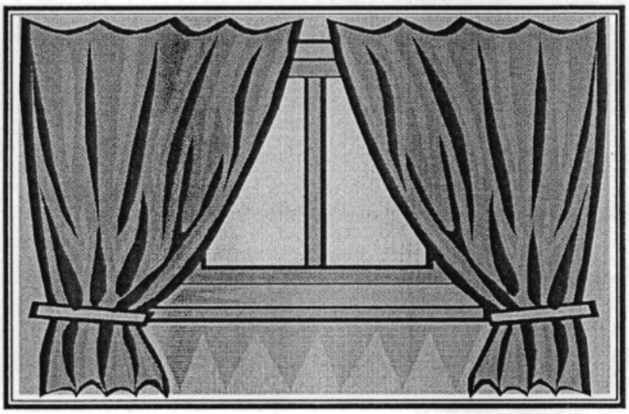
(ج) المسطرين لوضع المونة بين...............

السؤال التاسع

صل الجملة بالصورة الدالة عليها:



- صنع النجار شباكًا جميلاً.



- يخلط البناء الرمل بالأسمنت لعمل المونة.

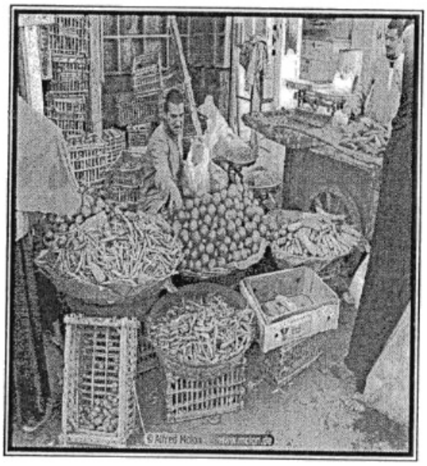


- يروي الفلاح أرضه.

- أحب وطني.



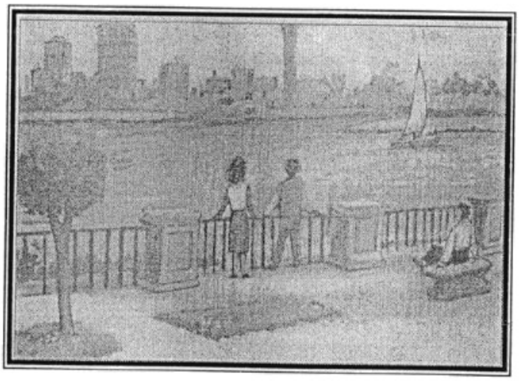
- سوق القرية.

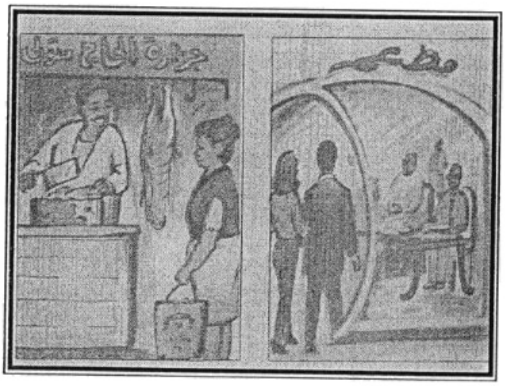


الوحدة الثانية

مصر وطنى

- المواطن الصالح.





الوحدة الثانية

(مصر وطنى)

مقدمة الوحدة :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة....

في هذه الوحدة، تدرس موضوعات تساعدك على إتقان مهاراتك في القراءة والكتابة، وهذه الموضوعات تدور حول ما تقدمه لنا الدولة من مؤسسات تقدم لنا خدمات وسلعًا، كشركة الكهرباء والمياه والمخبز، وغير ذلك مما تنتفع به فى حياتك، كما تقدم بعض المهن والحرف التى يمكن أن تقوم بها بعد تخرجك من المدرسة، ومن ثم تهدف هذه الوحدة إلى تنمية ارتباطك بوطنك وحبك للبيئة، وحثك على المحافظة عليها من التلوث، كما تحثك على احترام الآخرين، وتقدير القيم الجمالية والإحساس بها، كما تحمسك للكسب الحلال والاعتماد على ذاتك فى حياتك العملية.

أهداف الوحدة :

عزيزى التلميذ...بعد دراستك لهذه الوحدة يتوقع أن تكون قادرًا على أن :

١- تنطق أصوات الحروف فى الكلمة دون حذف أو إضافة أو إبدال.
٢- تميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٣- تقرأ حروف الكلمات بدون تكرار.
٤- ترتب الكلمات فى الجمل بطريقة صحيحة من حيث تتابعها.
٥- تميز بين الأصوات المتشابهة فى النطق مثل (ذ - ز).
٦- تتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
٧- تكتب جملاً تعبر عن المواقف الحياتية.
٨- تميز بين حرف المد والحرف الممدود فى أثناء الكتابة.
٩- تكتب جملاً تعبر عن مشاهداتك وخبراتك اليومية.
١٠-تكتب الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أحد حروفها.

الدرس الرابع

أُحِـــبُّ وَطَنِـــي

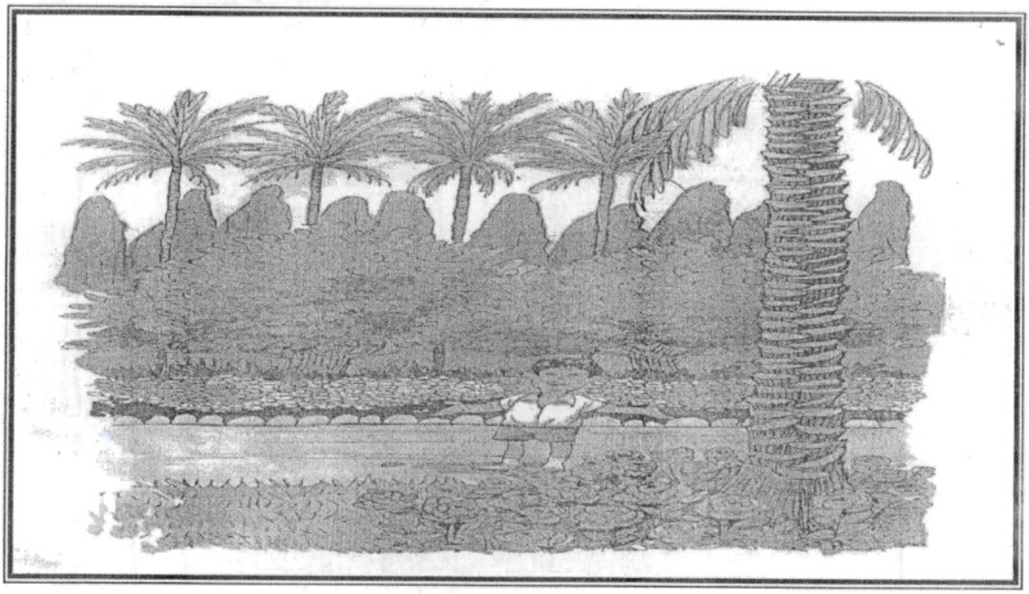
أهداف الدرس :

في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

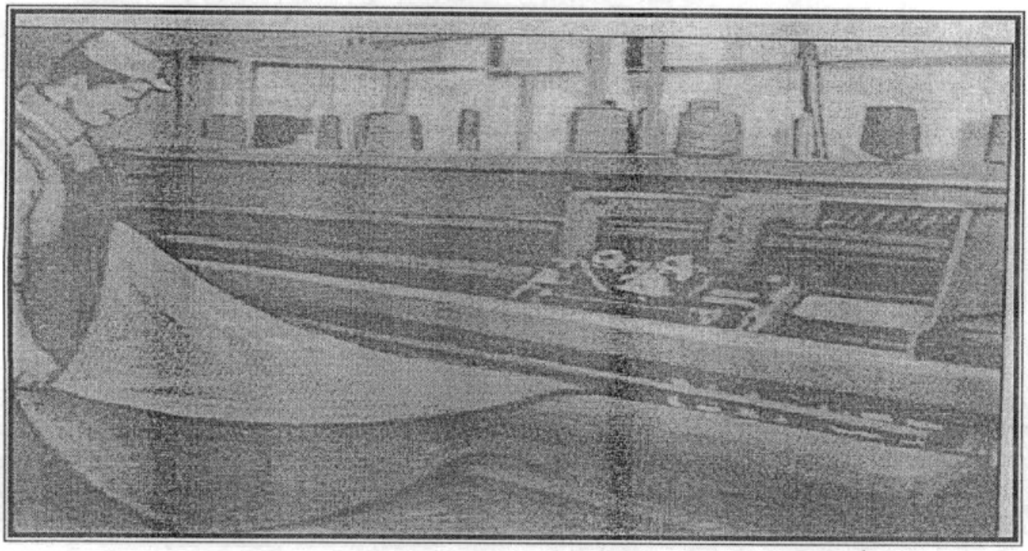
- يتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يكتب جملاً تتناسب مع المواقف الحياتية.
- يقدر قيمة الوطن ويحافظ عليه من التلوث.
- يتعرف الخامات التى تصنع منها الملابس وأثاث المنزل.
- يقدر أهمية المحافظة على مياه النيل.

أُحِـــبُّ وَطَنِي

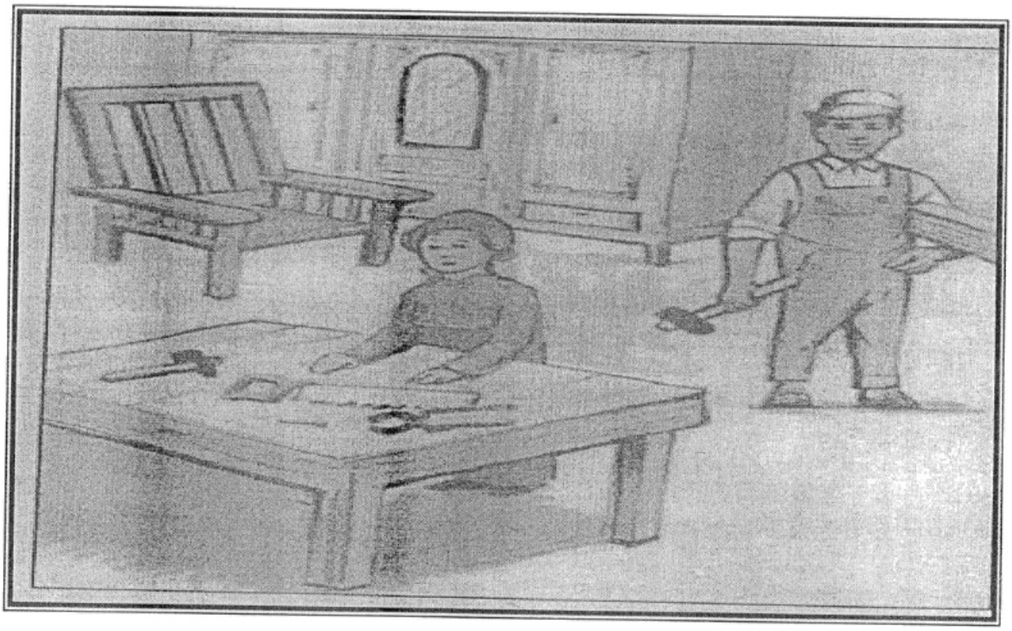
أَنَـا أُحِـبُّ وَطَنِـي الَّـذِي أَعِـيشُ عَلَـى أَرْضِـهِ، وَأَشْـرَبُ مِـنْ نِيلِـهِ، وَأَتَـغَـذَّى مِنْ خَيْرَاتِـهِ.



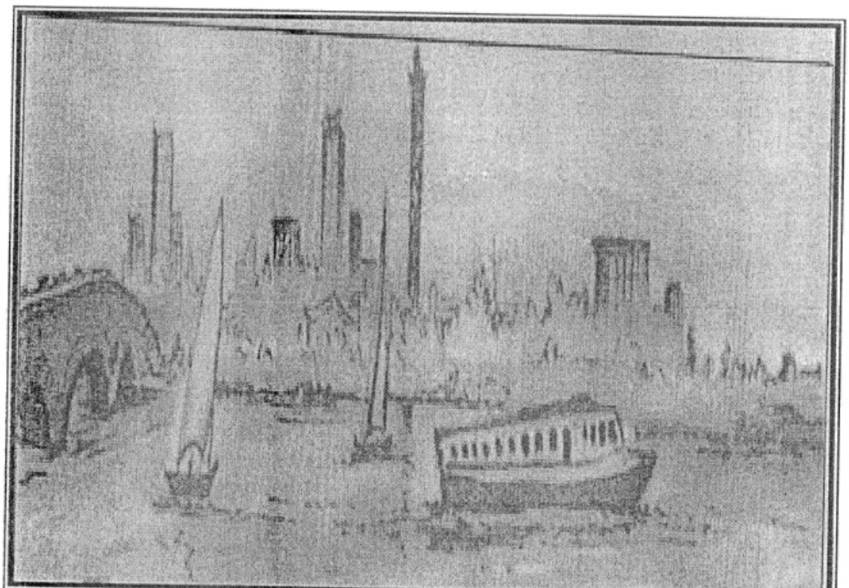
وَمِـــنْ نَبَاتِـــهِ (القُطْـــنُ وَالكِتَّـــانُ ...) نَـــصْنَعُ مَلابِـــسنَا.



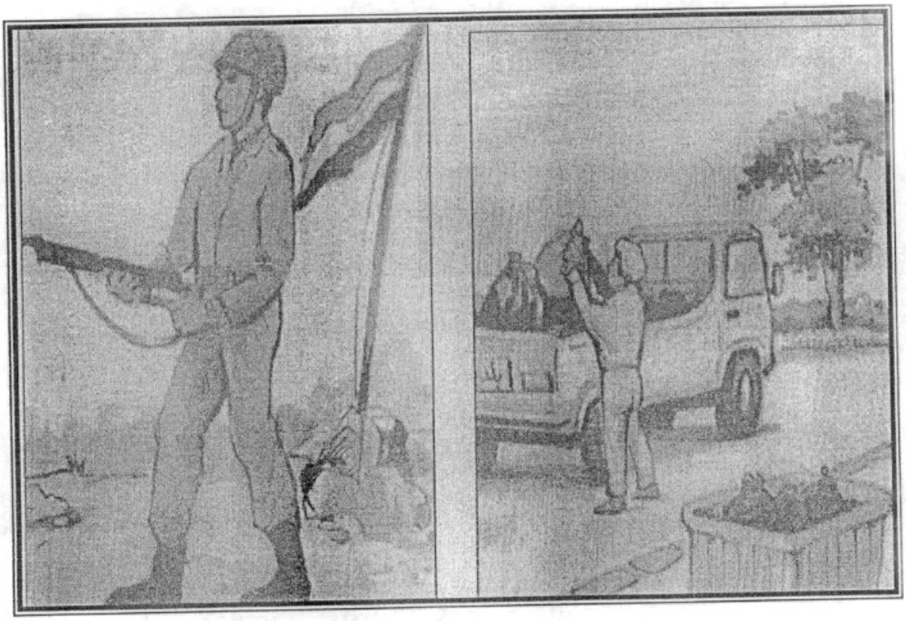
وَمِــــنْ أَشْـــجَارِهِ نَـــصْنَعُ أَثَـــاثَ المَنْـــزِلِ.

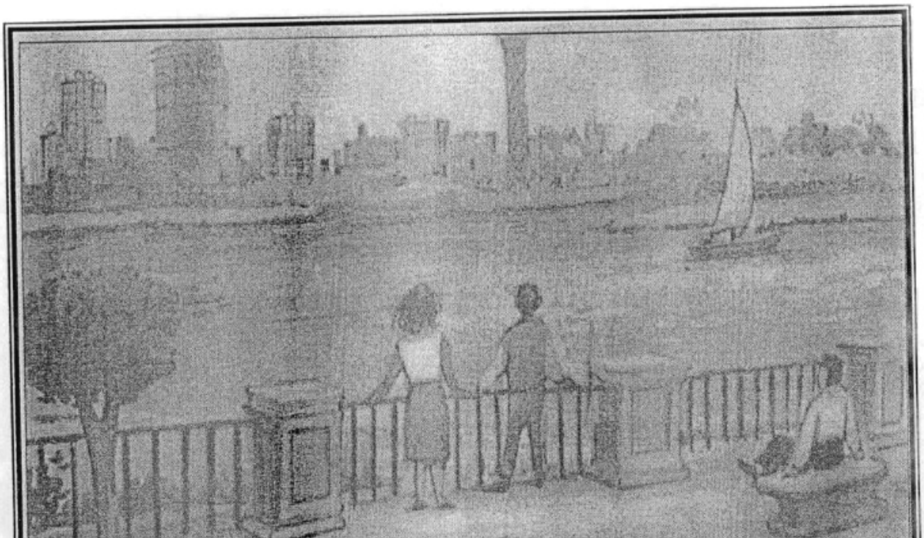


وَمِــنْ نِيلِــه نَــرْوِي الأَرْضَ، فَيَنْمُــوَ النَّبَــاتُ مُخْتَلِــفًا فِي اللَّـوْنِ وَالحَجْـمِ وَالطَّعْـمِ.



ومِنْ حَقِّ الوَطَنِ عَلَيْنَا أَنْ نَحْمِيَ أَرْضَهُ، وَنُدَافِعُ عَنْهُ، وَنُحَافِظُ عَلَىَ نِيلِهِ مِنَ التَّلَوُّثِ.





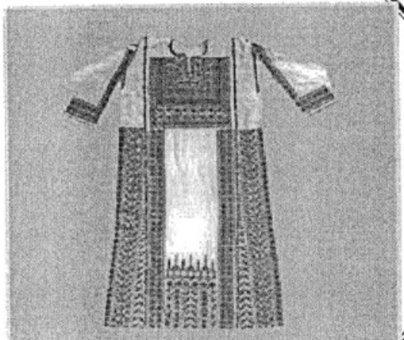
الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

- قلد معلمك في نطق كلمة: ثوب

- تأمل بطاقات الصور والكلمات الآتية، ثم انطق هذه الكلمات نطقًا صحيحًا:

جندى   خيوط   سفينة



ثوب



جندى



خيوط



سفينة

التدريب (٢) :

– قلد معلمك في نطق التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات الآتية:

نباتٌ   شجرةٌ

– اقرأ الكلمات الآتية قراءة صحيحة:

نظافة   صنعت   مزرعة   خضروات

– ضع كل كلمة من الكلمات السابقة في مكانها المناسب في الجدول الآتي:

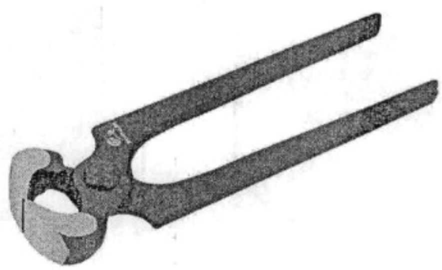
الكلمات التى بها تاء مربوطة	الكلمات التى بها تاء مفتوحة
شجـرةٌ	نبـاتٌ
....	....
....	....

التدريب (٣) :

– قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

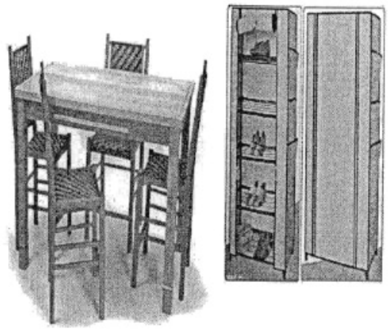
قـ   ك   سـ   ث

– لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (كماشة)، ثم انطق الكلمة نطقًا صحيحًا:

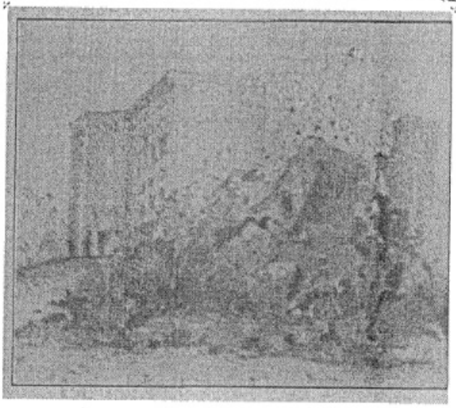


كماشة

- ضع الحرف المناسب في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:



أثا......



......مامة

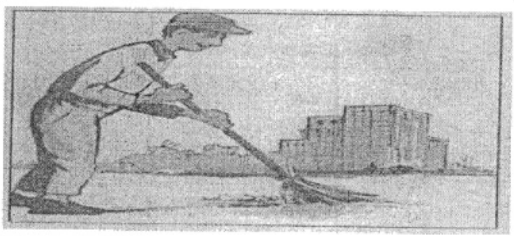


......باك

التدريب (٤):

- تأمل بطاقات الصور التالية، ثم اكتب جملة تعبر عما تشاهده في كل صورة مما يأتي:

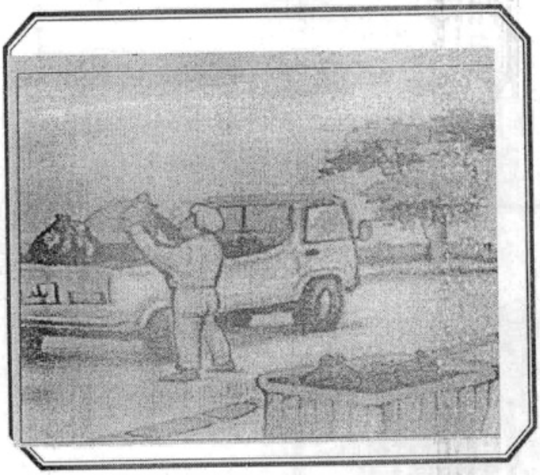
(أ) يكنس عامل النظافة الشارع.



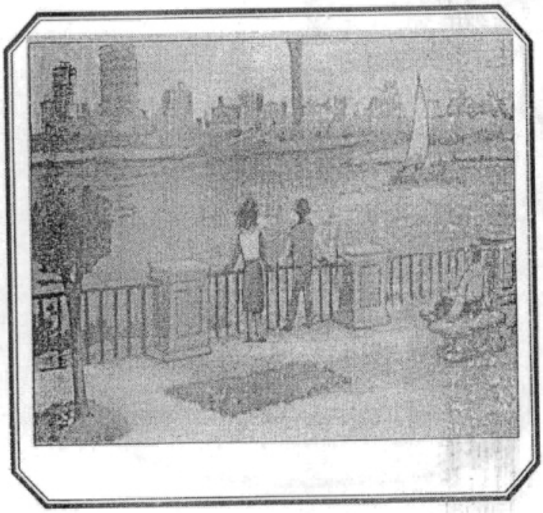
(ب) ....



(جـ) ....



(د) ....



تقويم التدريس للإتقان

- أجب عن الأسئلة الآتية:

س١ : صل كل كلمة من الكلمات الآتية بالحرف المتمم لها، وانطقها نطقًا صحيحًا، كما فى المثال :

كتا........	ظ
تلو..........	ث
نحاف........	ل
نيـ...........	ن

س٢ : أكمل كما فى المثال، وانطق الكلمة صحيحة:

المثال : جلستْ المعلمةُ على الكرسى.

أ-كتبـ..... التلميذ .... خطابًا مفيدًا

ب-وضعـ......... القمامـ........ فى الكيس.

جـ-أخذ.. ... وفاء الكتاب من المعلمـ............

س٣ : استخرج من هذه الفقرة الكلمات التى بها الحروف الآتية كما فى المثال :

(ص – ج – ض – خ)

أنا أحب وطنى، فمن أشجاره يُصنع أثاث المنزل، ومن نيله نروى الأرض فينمو النبات مختلفًا فى اللون والحجم والطعم.

مثال :

الحرف	الكلمة
ص	يُصنع
جـ	....
ض	....
خـ	....

س٤ : اكتب جملاً تعبر عما تشاهده فى الصور الاتية مستعينا بالكلمات التالية :

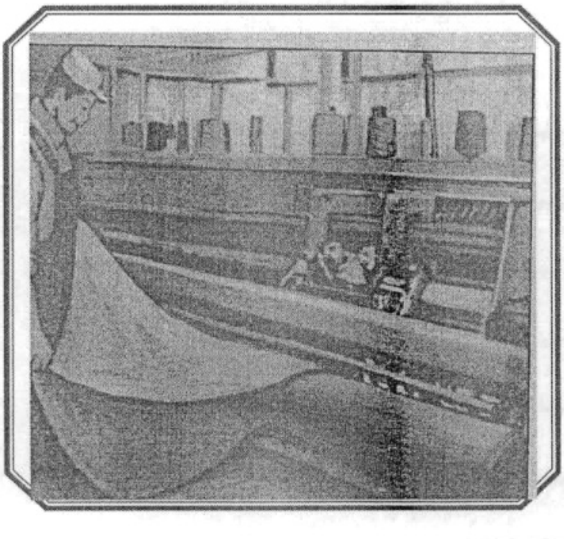
(يزرع – تشرح – يصنع)



(أ) يزرع ....



(ب) تشرح ....



(جـ) يصنع ....

الدرس الخامس

المُوَاطِـــنُ الصَالِـــحُ

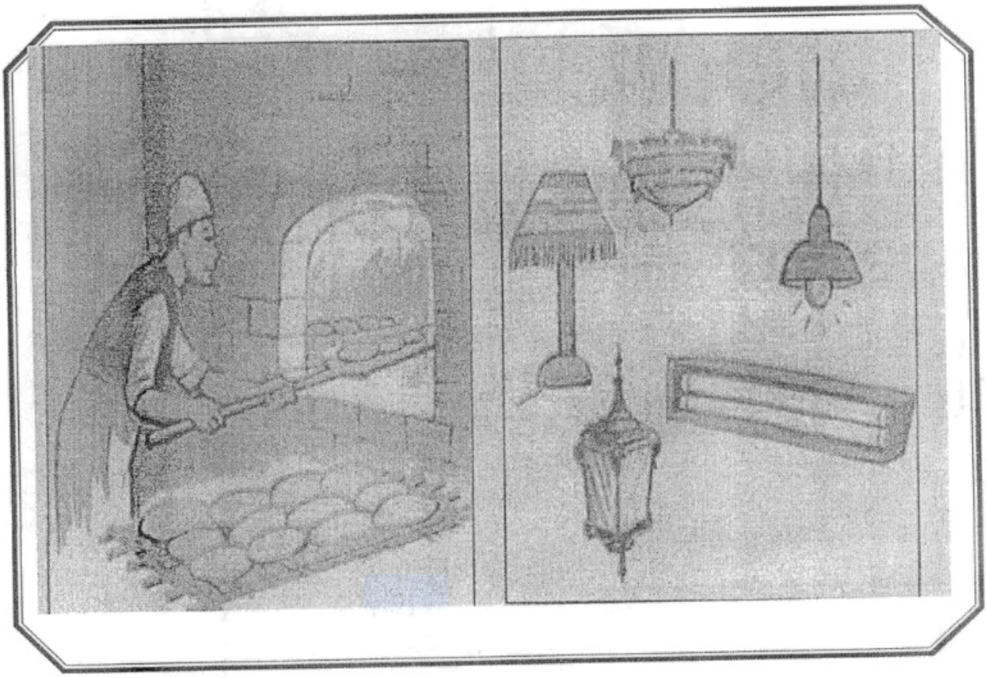
أهداف الدرس :

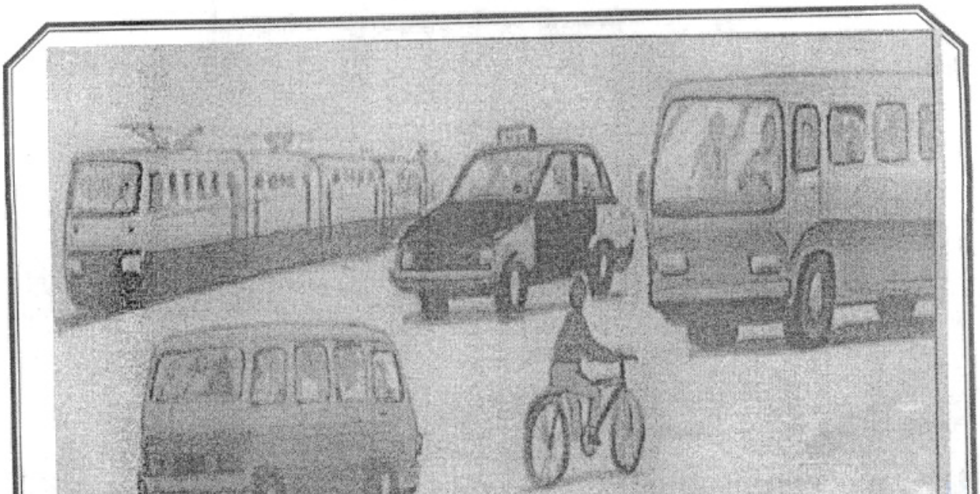
في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة دون تكرار.
- يحدد معنى الجملة البسيطة فى حدود حصيلته اللغوية.
- يرتب الكلمات فى الجملة ترتيبًا صحيحًا لإعطاء معنى مفيد.
- يميز بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.
- يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.
- يتعرف على الخدمات التى يقدمها له مجتمعه.
- يحافظ على ترشيد الكهرباء.
- يحافظ على المياه نظيفة ولا يقوم بإهدارها.
- يتعرف على ما يقدمه له المخبز.
- يحافظ على سلامة المواصلات العامة.
- يقدر قيمة الحفاظ على مؤسسات وطنه.
- يدرك أهمية مكتب البريد.

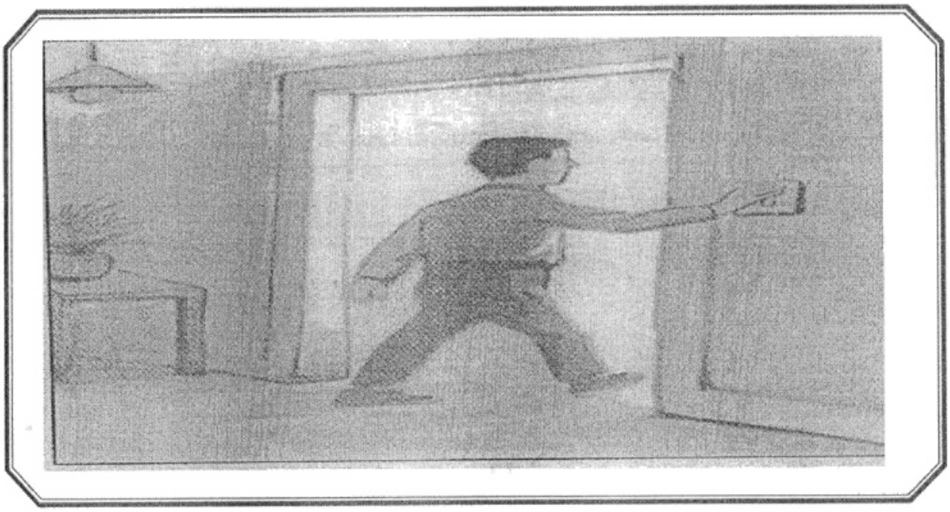
المُوَاطِـنُ الصَالِـحُ

فِـي بَلَـدِنَا مُؤَسَّـسَاتٍ كَثِيـرَةٍ، مِنْهَـا مَـا يُقَـدِّمُ خِـدْمَاتٍ، وَمِنْهَا مَا يُقَدِّمُ سِلَعًا.

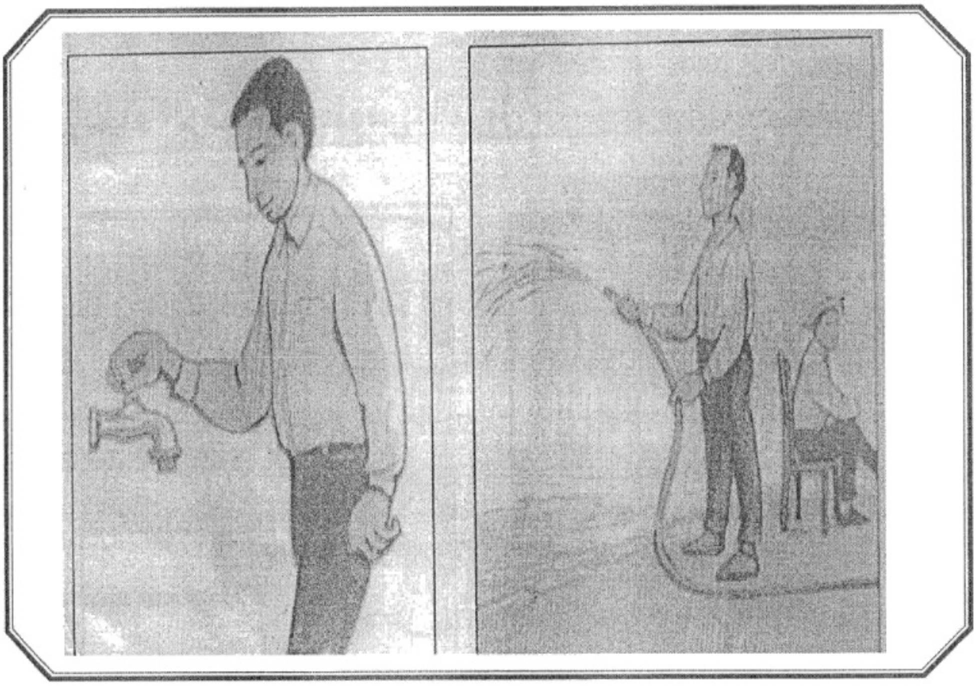




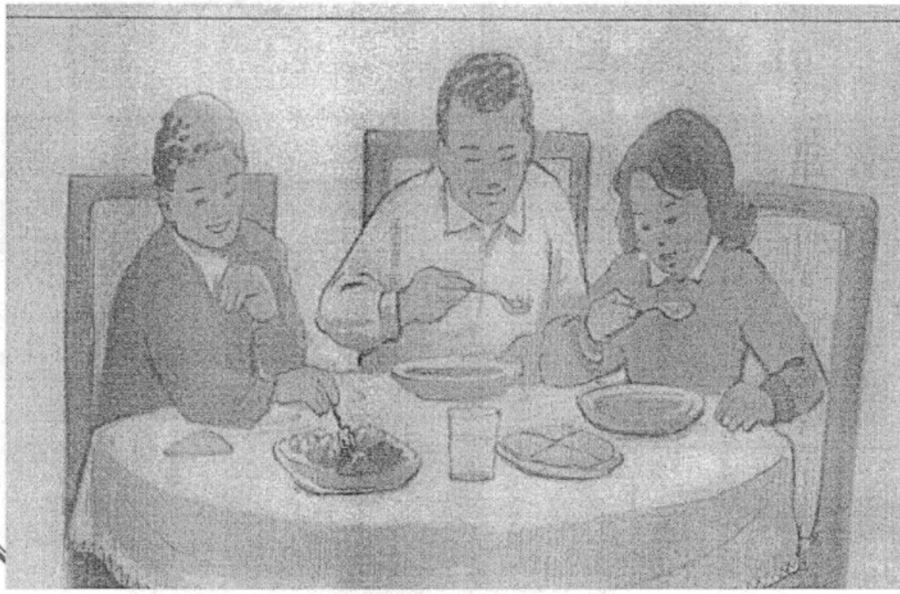
الكَهْرَبَاءُ خِدْمَةٌ تُقَدِّمُهَا الدَّوْلَةُ، وَوَاجِبُنَا إِطْفَاءُ النُّورِ عِنْدَ تَرْكِ المَكَانِ.



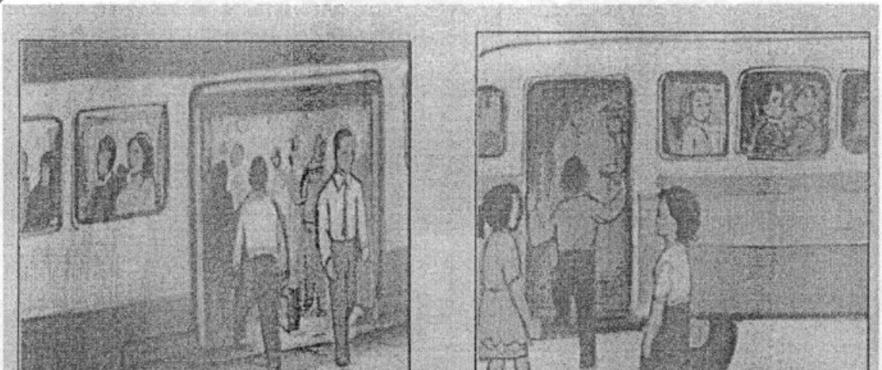
مِيَاهُ الشُّرْبِ خِدْمَةٌ يِجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَيْهَا نَظِيفَةً، وَلاَ نَتْرُكَ الصُّنْبُورَ مَفْتُوحًا بِدُونِ اسْتِخْدَامٍ.



وَالمَخْبَزُ يُقَدِمُ لَنَا سِلْعَةً، هِيَ رَغِيفُ الخُبْزِ، وَيَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ نُحَافِظَ عَلَيْهِ نَظِيفًا، وَنَسْتَخْدِمُهُ بِطَرِيقَةٍ سَلِيمَةٍ.

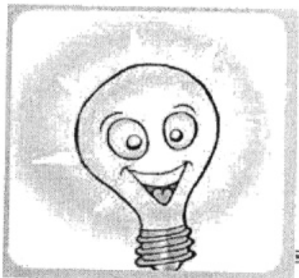


وَالمُوَاصَلاَتُ العَامَةُ خِدْمَةٌ يِجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَى سِلامَتِهَا فِي أَثْنَاءِ الرُّكُوبِ وَالجُلُوسِ والنُّزُولِ.

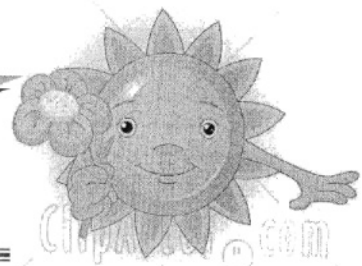


وَمَكْتَبُ البَرِيدِ نِظَامٌ أَنْشَأَتْهُ الدَّوْلَةُ لِكَيْ نَسْتَطِيعَ إِرْسَالَ خِطَابٍ إِلَى أَصْدِقَائِنَا وَأَقَارِبِنَا، فَهِيَ تُقَرِّبُنَا إِلَى بَعْضِنَا بَعْضٍ.

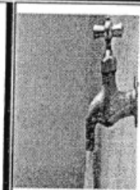




عزيزي التلميذ/
عزيزتي التلميذة،
تذكر أن:



(١) حروف المد ثلاثة أنواع، هي:

الألف: وما قبلها يأتي مفتوح.	الواو: وما قبلها يأتي مضموم.	الياء: وما قبلها يأتي مكسور.
تفاح 	صنبور 	سعيد 

(٢) الحرف الممدود، هو: الحرف الذي يسبق حرف المد.

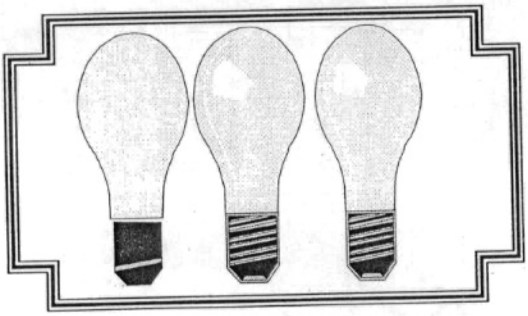
الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

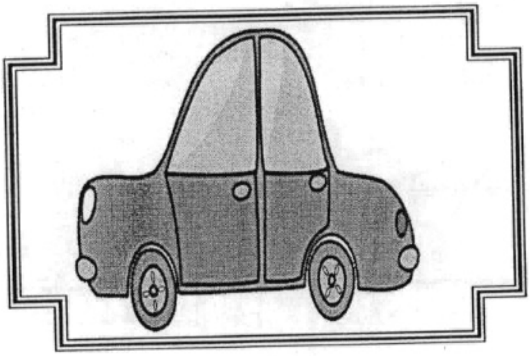
- قلد معلمك في نطق للكلمات الآتية:

خبز   سيارة   كهرباء

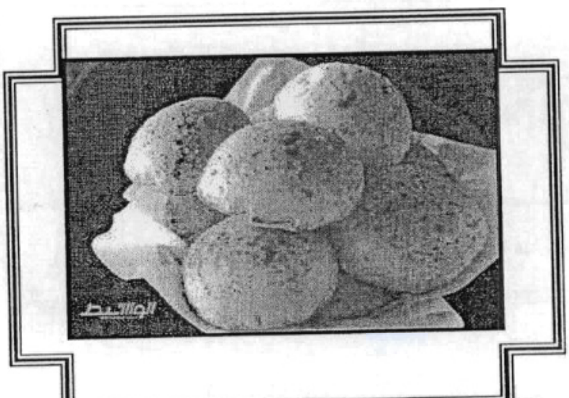
- ثم صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها:



خبز



كهرباء



سيارة

التدريب (٢) :

- قلد معلمك في نطق للكلمات الآتية:

(أ)

التلاميذ	يشرب	النظيفة	المياه

....

- اقرأ هذه الكلمات، ثم رتبها لتعطى جملة مفيدة ذات معنى:

(ب)

خدمة	تقدم	الدولة	الكهرباء

....

(جـ)

يصنع	خبزًا	الخباز	شهيًا

....

التدريب (٣) :

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

ا   و   ي

- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (خدمات)، ثم تحليل هذه الكلمة، وتحديد حرف المد بها، وهو: (الألف).

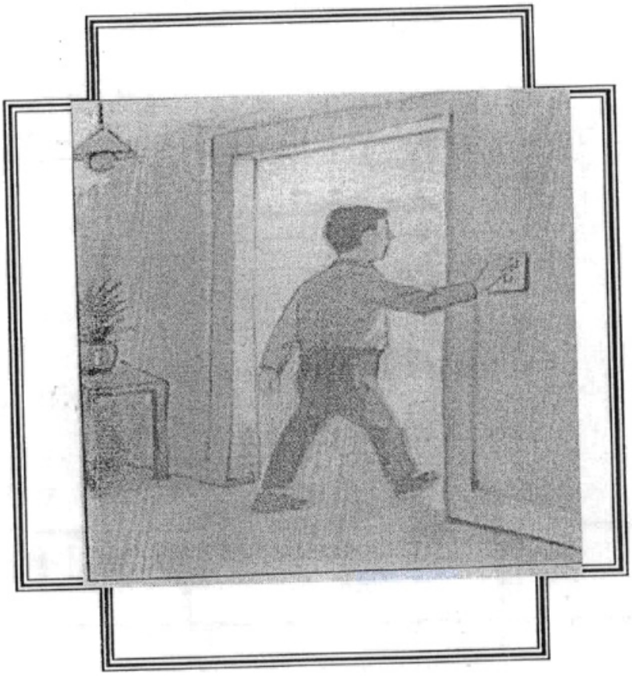
خدمات	خـ	د	مـ	ا	ت

- اقرأ الكلمات الآتية، ثم حللها إلى حروفها المكونة لها، وضع خطًا تحت حرف المد بها، مستعينًا بالنموذج السابق:

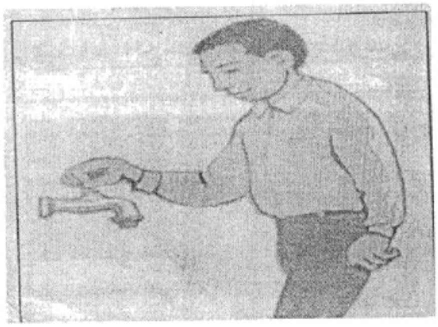
الكلمـــة	التحليـــــل				
صنبـور					
نظيـفة					
دراجة					

التدريب (٤) :

- تأمل بطاقات الصور التالية، ثم اكتب جملة تعبر عما تشاهده في كل صورة مما يأتي:



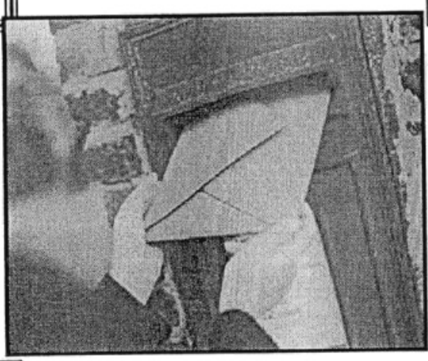
(أ) يطفئ الولد النور.



(ب) يفتح ....



(جـ) يركب ....

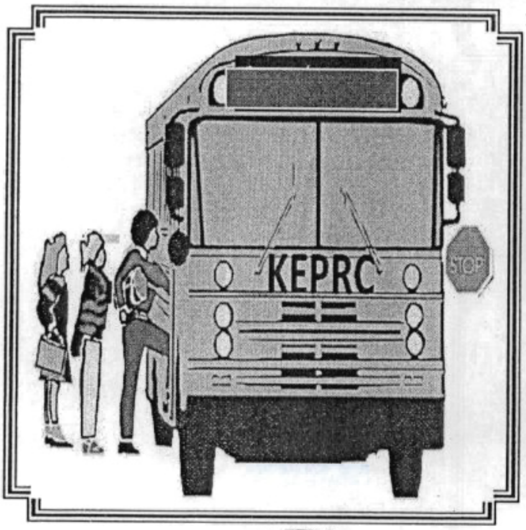


(د) يضع ....

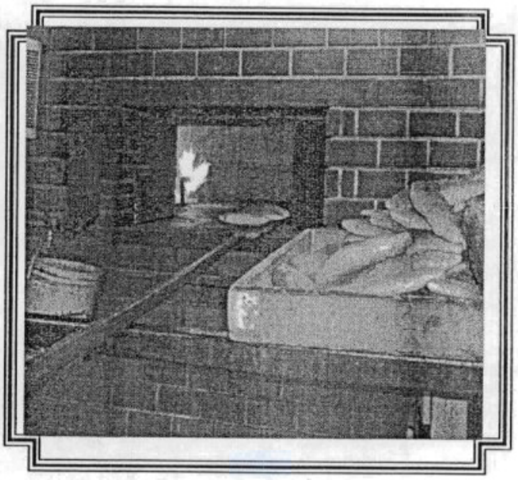
تقويم التدريس للإتقان

- أجب عن الأسئلة الآتية:

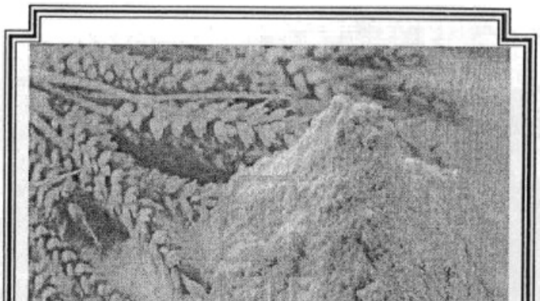
س١ : اقرأ الكلمات التى تعبر عنها الصور الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا :



(أتوبيس)



(مخبز)



دقيق

س٢ : صل العبارة فى المجموعة (أ) بما يناسبها فى المجموعة (ب)، واقرأ الجملة صحيحة فيما يأتى:

(أ)	(ب)
الكهرباء	يقدم لنا خبزًا لذيذًا.
المخبز	نظافة مياه الشرب .
نحافظ على	خدمة تقدمها الدولة .

س٣ : حدد نوع المد فى الكلمات الآتية :

خباز

نور

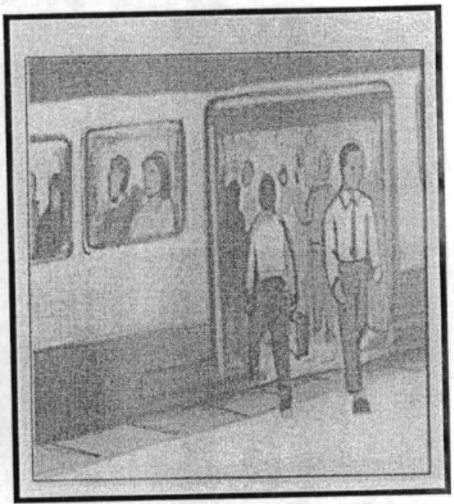
بريد

صندوق

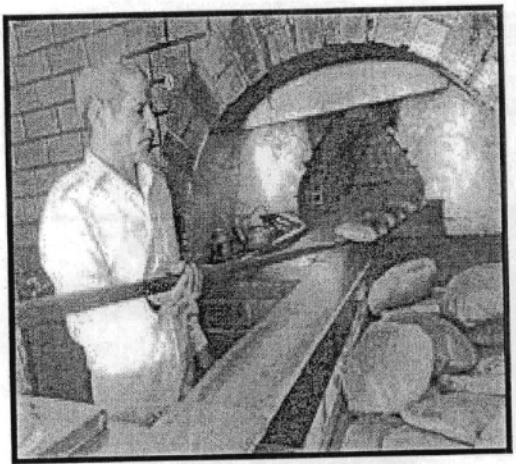
مكان

كثيرة

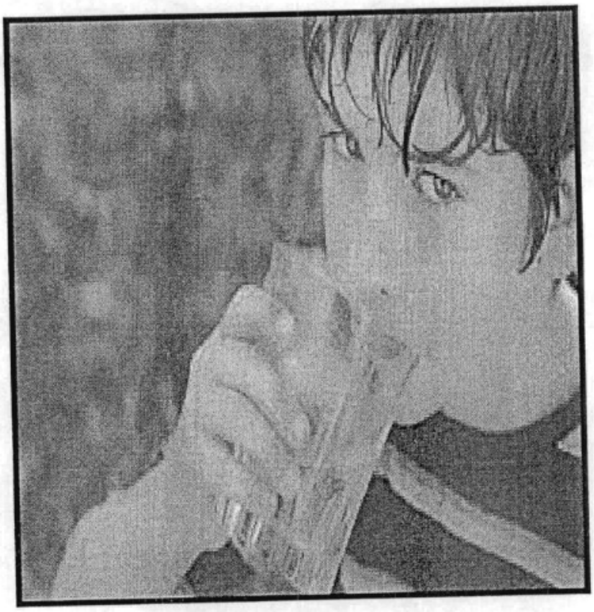
س٤ : اكتب جملاً تعبر عما تشاهده فى الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....



(جـ) ....

الدرس السادس

سُوقُ القَرْيَـــةِ

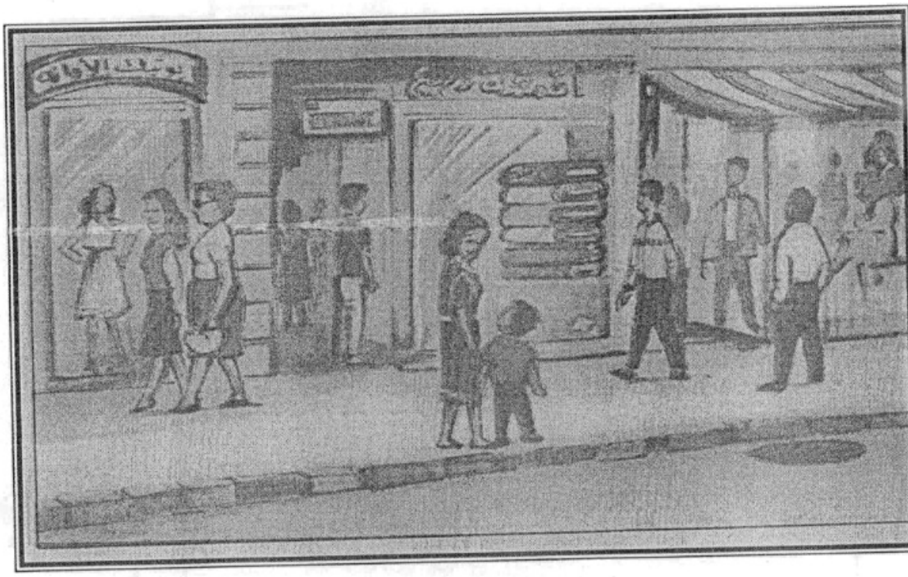
أهداف الدرس :

<u>في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :</u>

- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- ينطق الأصوات المتشابهة فى النطق بطريقة صحيحة.
- ينطق أصوات الحروف فى الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال.
- يكتب الكلمات بشكل صحيح.
- يستطيع ترتيب الكلمات داخل الجمل بشكل صحيح.
- يتعرف الكلمات المكتوبة بصريًا.
- يحدد معنى الجمل البسيطة فى ضوء حصيلته اللغوية.
- يعتمد على نفسه فى الشراء والبيع.
- يحترم الأنظمة والقواعد فى المتجر.
- يستطيع تحمل المسئولية.
- يجيب عن أسئلة بعد استماعه لنص ما.

سُـوقُ الْقَرْيَـةِ

خَـــرَجَ حُـــسَامٌ وَأُسْـــرَتُهُ لِـــشَرَاءِ مُـــسْتَلْزَمَاتِ المَنْـــزِلِ.



وَأَثْنَـــاءِ سَـــيْرِهِمْ فِـــي الطَّرِيـــقِ شَـــاهَدُوا المَحَـــلاَّتِ والـــدَكَاكِينَ.



فَقَالَ حُسَامٌ : مَا هَذَا يَا وَالِدِي؟

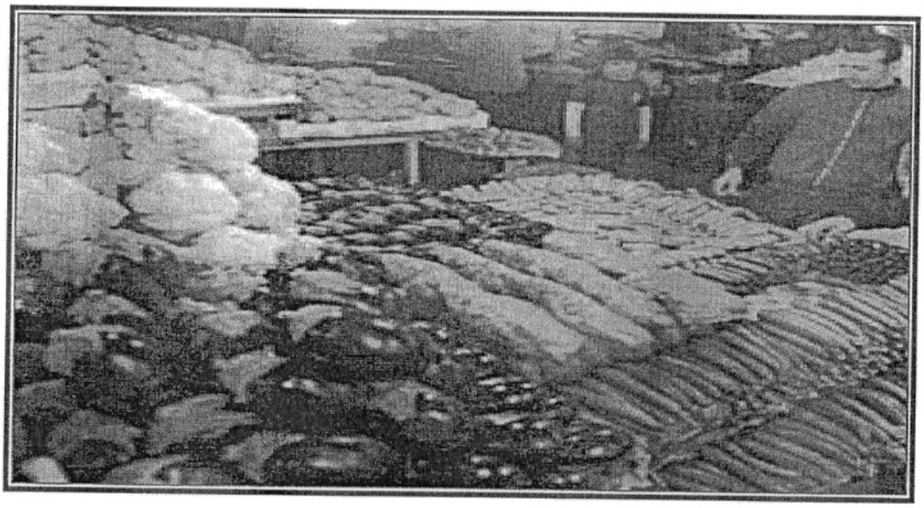
فَقَالَ الأَبُ : هَذَا جَزَّارٌ.

حسُامٌ : مَاذَا يَبِيعُ؟

الأَبُ : يَبِيعُ الجَزَّارَ اللُّحُومَ.

هَيَّا نِشْتَرِي مِنْهُ.

ثُمَّ نَذْهَبُ لِنَشْتَرِي الخُضْرَاوَاتِ.



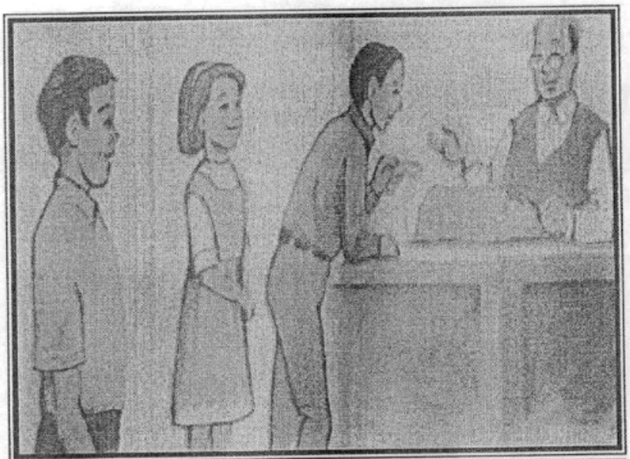


حُسَامٌ : إِنَّنَا نَجِدُ فِي المَتْجَر كُلَّ مَا تَحْتَاجُه إليه الأُسْرَةُ.

الأَبَ : كَيْفَ يُمْكِنكَ يَا حُسامُ شِرَاءَ سِلْعَةٍ مِنَ سُوُبَرْ مَارِكِتْ؟



قَالَ حُسَامُ :
أَدْخُلُ المَحِلَّ بِنِظَام، وَأَخْتَارُ السَلْعَةَ ، ثُمَّ أَسْأَلُ عَنْ ثَمَنِهَا.

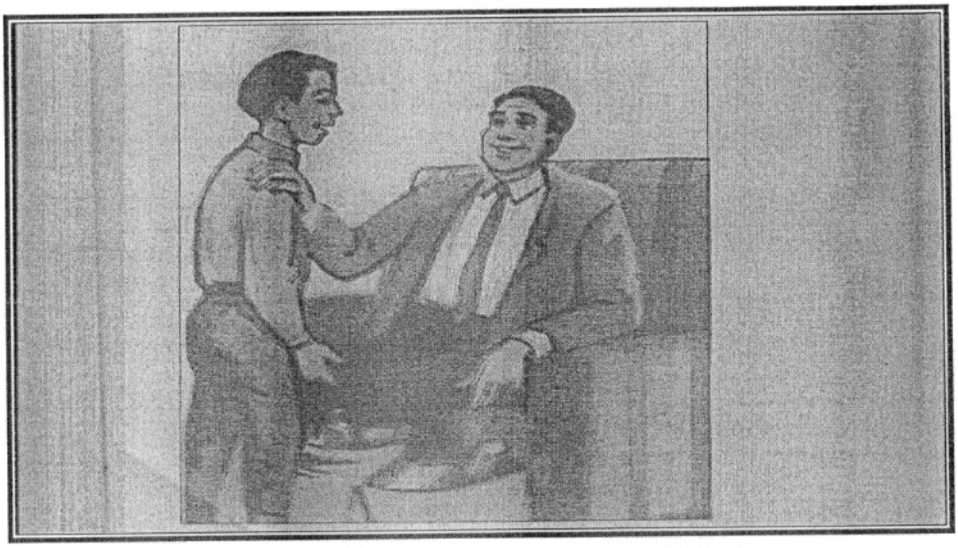


وَأَدْفَعُ ثَمَنَهَا لِلبَائِعِ.



ثُمَّ أَسْتَلَمُهَا، وَأَقُولُ لَهُ شُكْرًا، وَأَقِفُ فِى الدَّوْرِ، وَأُحَافِظُ عَلَى النِّظَامِ وَأُغَادِرُ المَكَانَ بِدُونِ مُزَاحَمَةٍ.

ضَحَكَ الأَبُ، وَقَالَ : مِنْ الآَنِ سَوْفَ يِشْتَرِى لَنَا حُسامٌ كُلَّ مَا تَحْتَاجُهُ الأُسْرَةُ.



الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

- قلد معلمك في نطق الحرفين الآتيين:

ذ	ز

- لاحظ أداء المعلم في نطق الكلمتين (هذا – الجزار)، ثم انطقهما نطقًا صحيحًا.
- اقرأ الجمل الموجودة في البطاقة الآتية:

أ-سأل حسام : ما هذا يا والدى؟

ب-يبيع الجزار اللحوم.

جـ-أخذ حسام سلعة من المحل.

د-تزاحم الناس على الشراء.

- حدد الكلمات المتضمنة حرف الذال، والكلمات المتضمنة حرف الزاي في البطاقة الآتية:

الكلمات المتضمنة حرف (ذ)	الكلمات المتضمنة حرف (ز)
....	....
....	....

التدريب (٢):

- قلد معلمك في نطق كلمة: **خضراوات**

- انطق الكلمات التالية نطقًا صحيحًا، ثم صلها بالصورة الدالة عليها.

(أ)

خضراوات

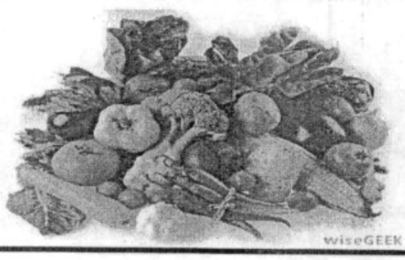
جــــزار

نقود

(ب)





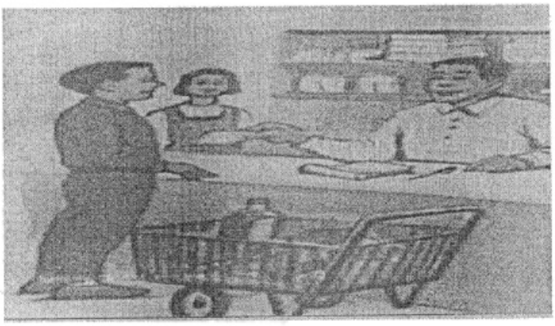


التدريب (٣) :

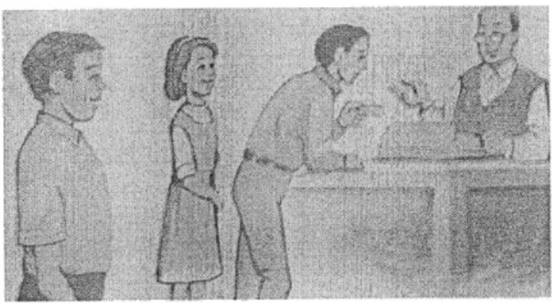
- قلد معلمك في نطق الكلمات الآتيـة، وضعها في جملة مفيدة:

(أ) أدخل – بنظام – المحل.

أدخل المحل بنظام.

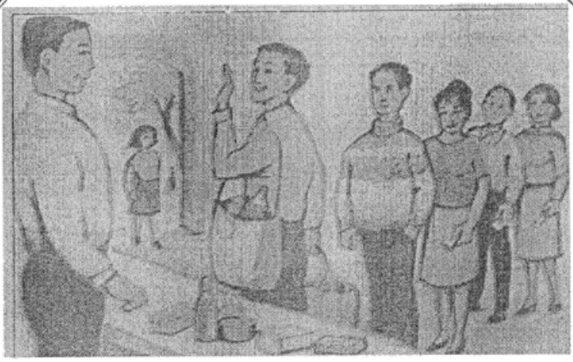


- تأمل بطاقات الصور الآتية.
- اقرأ الكلمات الآتية قراءة صحيحة، ثم ضعها في ترتيب حتى تعطى جملة مفيدة.



(ب) ثمن – أدفع – السلعة

....

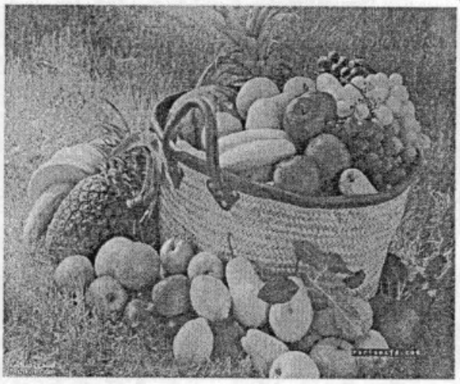


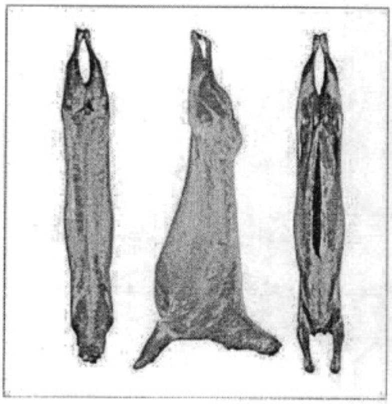
(جـ) أستلم – من – البضاعة – البائع

....

التدريب (٤) :

- قلد معلمك في كتابة كلمة (فاكهة) على السبورة بخط واضح.
- قم بكتابة الكلمتين الآتيتين بخط واضح وبطريقة صحيحة.





فـاكهـة ....

لـحـوم ....

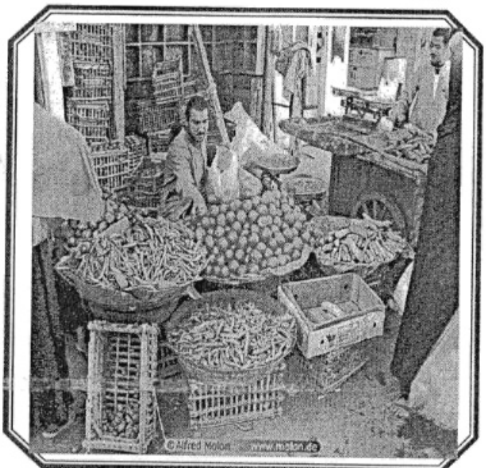
تقويم التدريس للإتقان

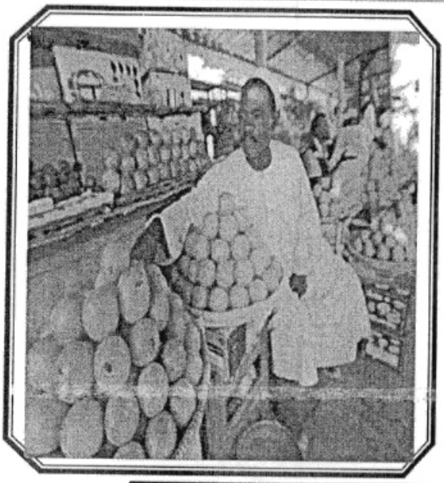
- أجب عن الأسئله الاتيه.

س١ : أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى (ذ ، ز)، ثم انطق الكلمات نطقًا صحيحا كما فى المثال :

حذاء	حزام
.........هب	.....ــرار
أخـ........	مركـ......

س٢ : انطق أسماء البائعين التى تعبر عنها الصور الآتية :



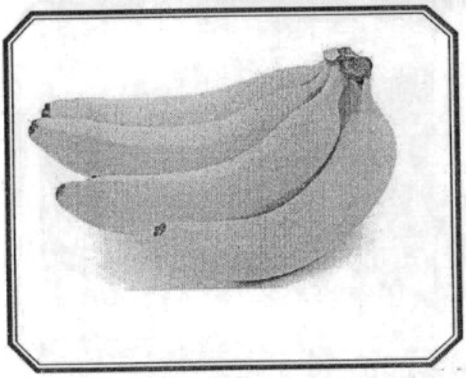




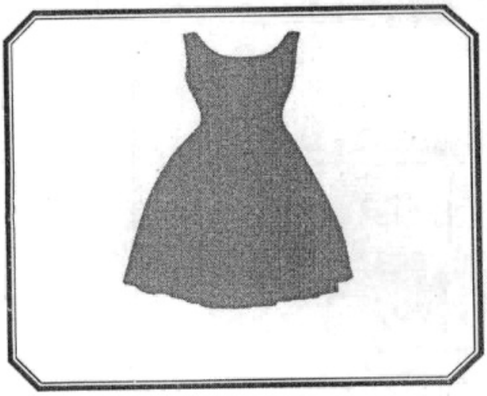
س٣ : صل كل جملة من العمود (أ) بالكلمة المتممة لها من العمود (ب) لتكون جملة مفيدة كما بالمثال :

(أ)	(ب)
- ذهب حسام إلى	- الخضراوات.
- يبيع ....اللحوم	- الفاكهة.
- يبيع الفاكهى.............	- الجزار.
- يبيع الخضرى	- المتجر.

س ٤ : أكمل كتابة الكلمات الآتية :



(أ) مـ..................................



(ب) ثـ ....



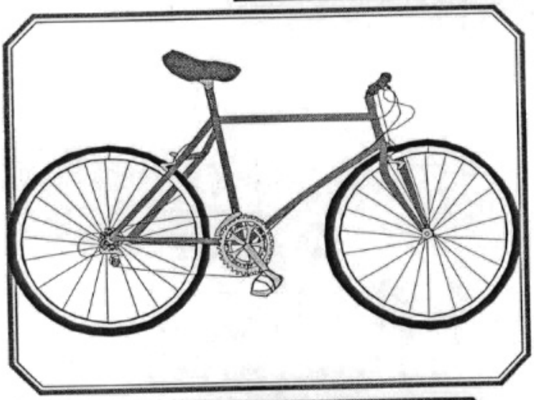
(جـ) مـ..............................

اختبار الإتقان

* عزيزي التلميذ......أجب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول

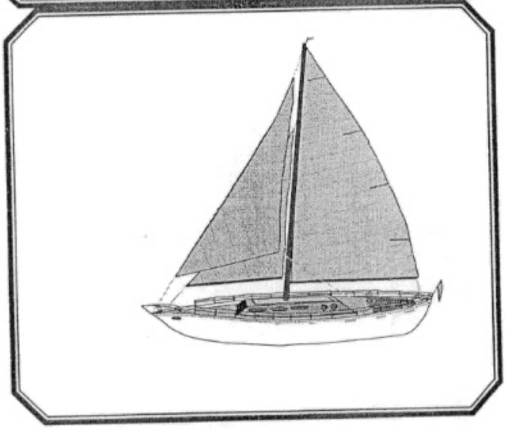
صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها ، وانطقها نطقًا صحيحًا:



مركـب



دراجـة



بقـال

السؤال الثانى

حدد الكلمات التى بها تاء مفتوحة، والكلمات التى بها تاء مربوطة، وانطق الكلمات نطقًا صحيحًا فيما يأتى:

(سلعةٌ – صنعتُ – نظافةٌ – خضراوات – متجر – قمامةٌ)

الكلمات التى بها تاء مفتوحة	الكلمات التى بها تاء مربوطة

السؤال الثالث

اقرأ الكلمات الآتية، ثم ابحث عنها فى الشكل الآتى :

(سماد – أصنع – مبرد – تكتب – نجار)

	سـ	مـ	نـ	ت
صـ	مـ	بـ	جـ	ك
ز	ا	ز	ا	ت
ع	د	د	ر	ب

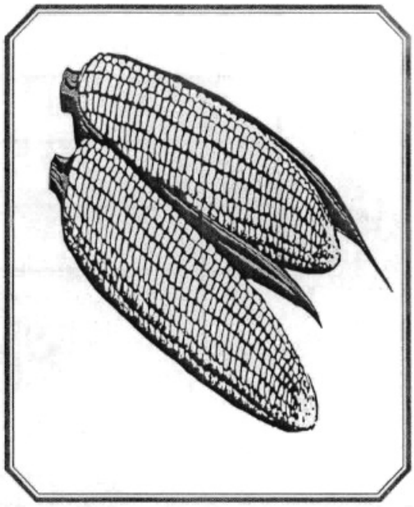
السؤال الرابع

صل كل جملة من العمود (أ) بالكلمة المتتمة لها من العمود (ب) لتكون جملة مفيدة :

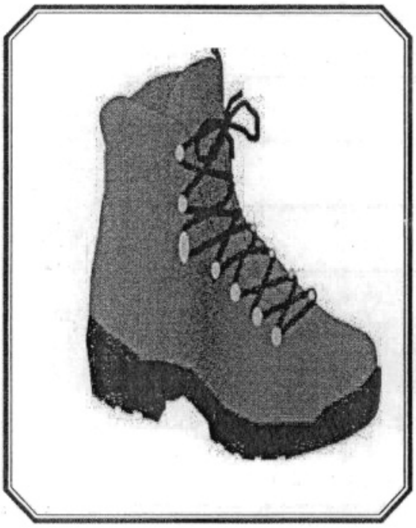
(أ)	(ب)
–يصنع الأثاث من	– النور.
–نضع المونة فى	– القصعة.
–الكهرباء توفر لنا	– الخشب.

السؤال الخامس

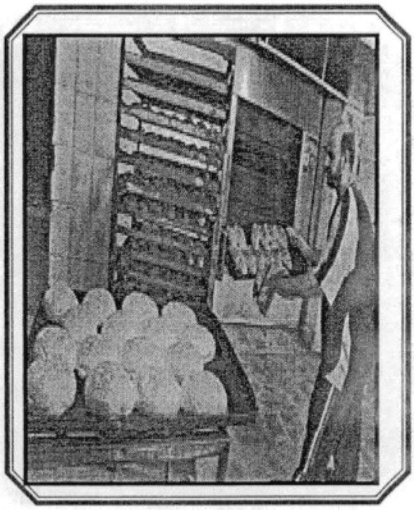
أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى (ذ ، ز)، ثم انطق الكلمات نطقًا صحيحًا :



.... رة



حـ........اء



خبا.........

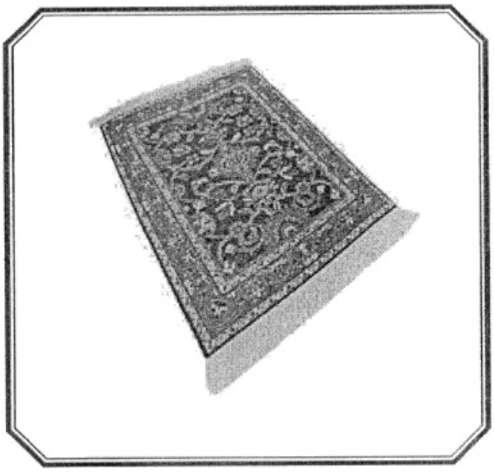


جـ........ار

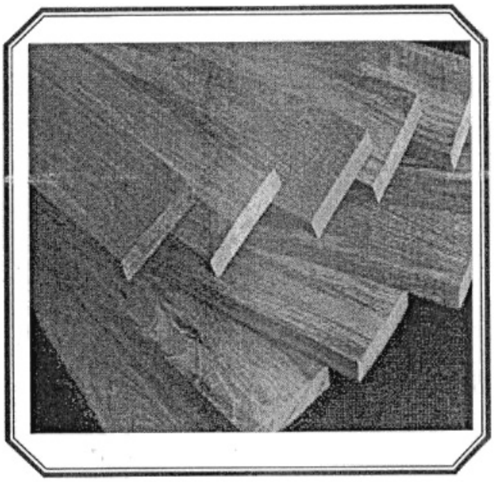
السؤال السادس

اكتب الحرف الناقص فى الكلمات الآتية مما يأتى، وانطقها نطقًا صحيحًا :

(س – ش – ص ض)



......جادة



أخـ.........اب



...... ـياد



.......ابط

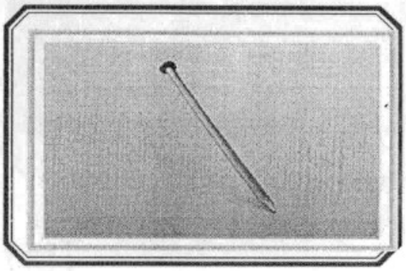
السؤال السابع

اكتب الحروف المكونة للكلمات الآتية، وضع خطًا تحت حرف المد فيما يلى :

الكلمة	التحليل			
بائع				
نزول				
بريد				

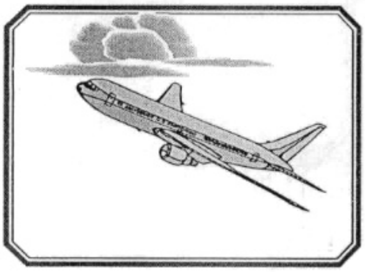
السؤال الثامن

أعد كتابة الكلمات أسفل الصورة بخط واضح :



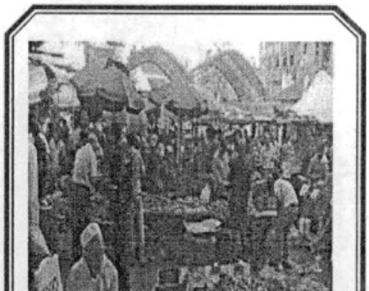
مسمار

....



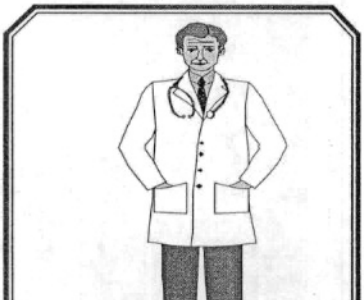
طـائـرة

....



سـوق

....



طبيـب

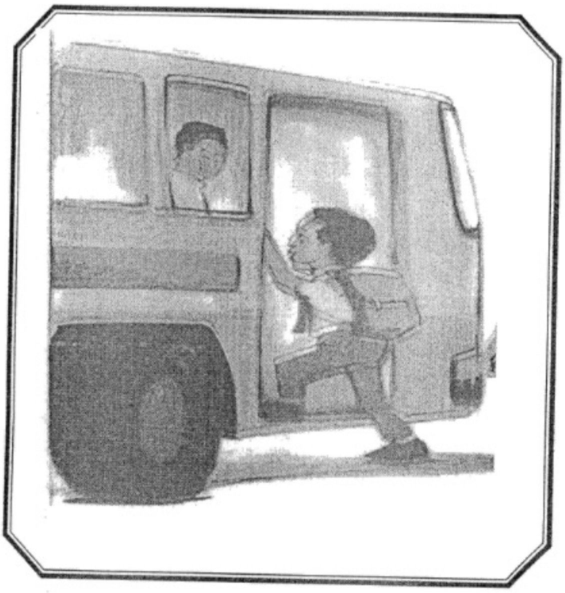
....

السؤال التاسع

اكتب جملاً عن الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....

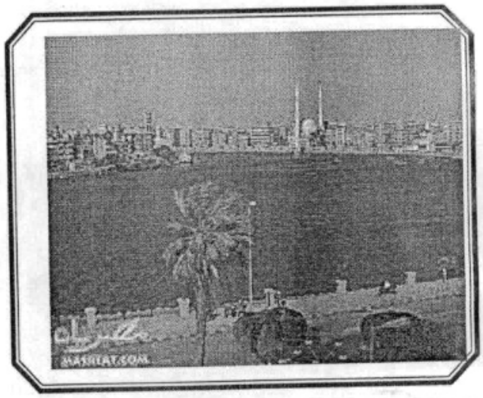
السؤال العاشر

ادخل الكلمات الآتية فى جمل تعبر عما تشاهده فى الصور الآتية :

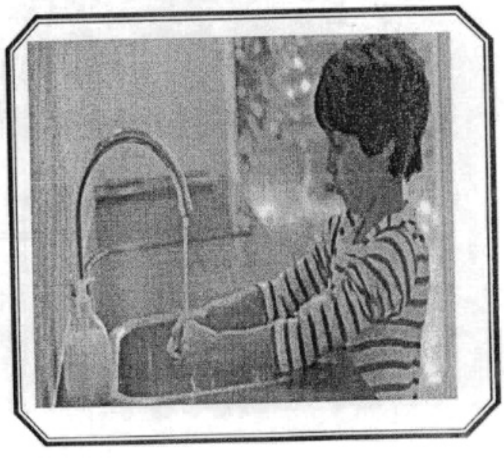
(يرسم – نحافظ – يغسل)



(أ) يرسم ....



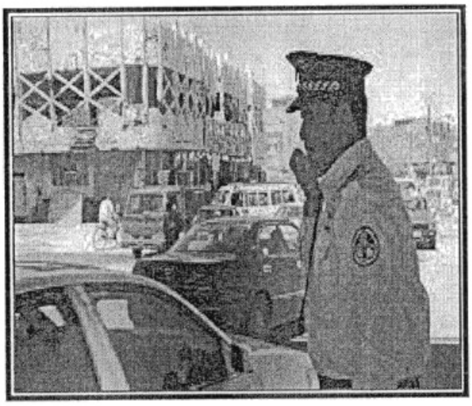
(ب) نحافظ..............................

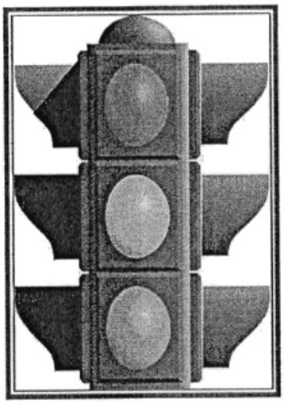


(جـ) يغسل ....

الوحدة الثالثة

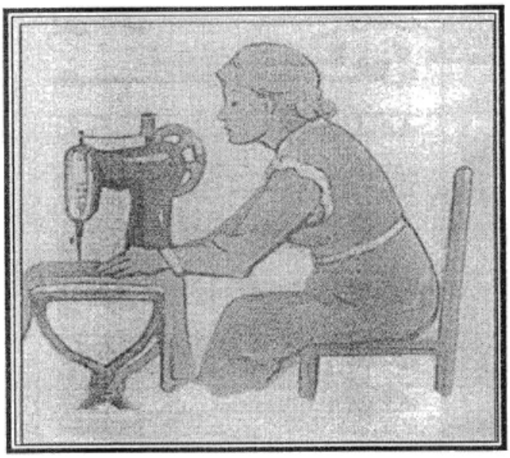
- شرطي المرور.



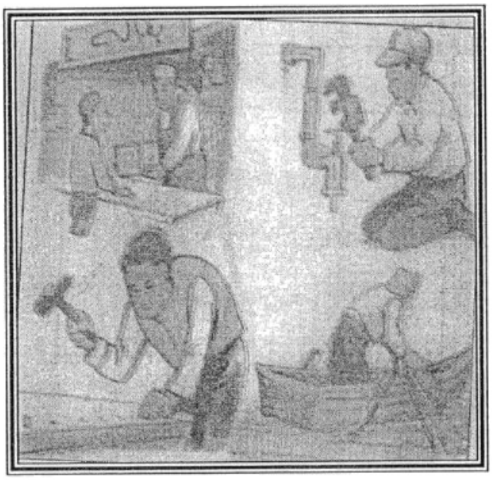


العمل كرامة

- الخياط الذكي.



- الرزق الحلال.



الوحدة الثالثة

(العمل الكرامة)

مقدمة الوحدة :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة....

في هذه الوحدة، تدرس موضوعات تساعدك على إتقان مهاراتك في القراءة والكتابة، وهذه الموضوعات تركز على تعرف أنواع المهن المختلفة التى توجد فى بيئتك، ومن ثم تهدف إلى حثك على تقدير أهمية العمل والمحافظة على المرافق العامة، والاعتماد على النفس فى رعاية الذات، وتقدير مدى أهمية العمل الحلال مهما كان بسيطًا، كما تحثك على الترابط والتآخى بين الناس، وكذلك تحثك على إتقان العمل.

أهداف الوحدة :

عزيزي التلميذ...بعد دراستك لهذه الوحدة يتوقع أن تكون قادرًا على أن :

١- تتعرف الحروف داخل الكلمات.
٢- تربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
٣- تحدد المعنى العام للنص المقروء.
٤- تميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٥- تميز بين الأصوات المتشابهة فى النطق (س ، ث).
٦- تكمل الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
٧- تستخدم أسماء الإشارة استخدامًا صحيحًا.
٨- تحدد عنوانًا مناسبًا للنص المقروء.
٩- تكتب حروف الكلمات بطريقة صحيحة.
١٠- ترتب الكلمات لتكوين جملة مفيدة فى أثناء الكتابة.
١١- تتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
١٢- تكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.

الدرس السابع

الخيـــاط الذكـــى

أهداف الدرس :

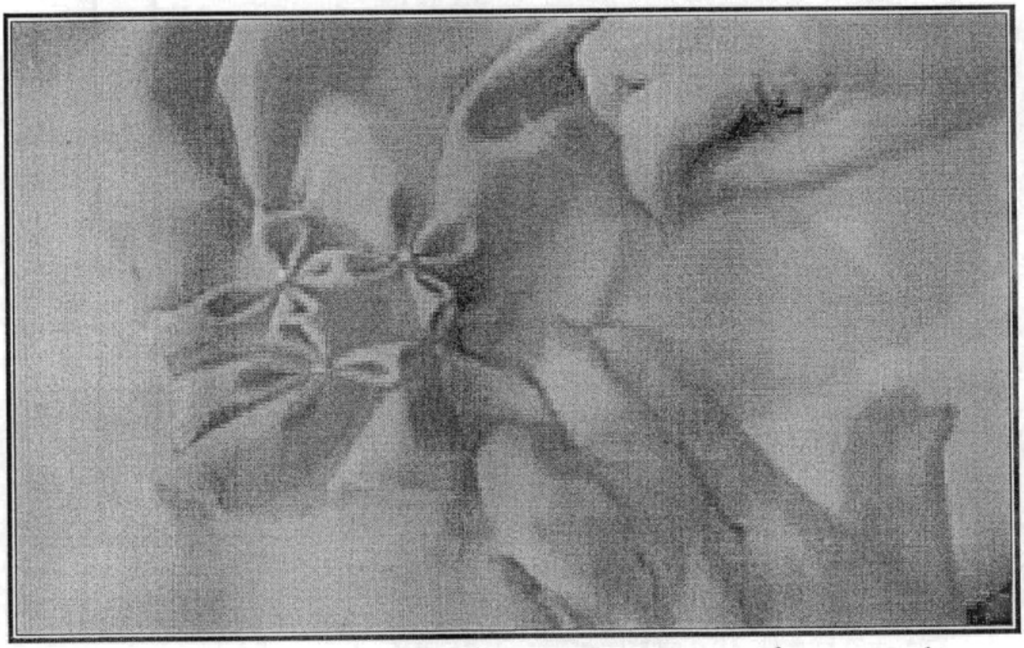
في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

- يتعرف الحروف داخل الكلمات.
- يتعرف الكلمات المكتوبة بصريًا.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- يربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- يحدد المعنى العام للنص المقروء.
- يكتب الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أحد حروفها.
- يتعرف أدوات الخياطة.
- يقدر قيمة العمل اليدوى.
- يدرك أهمية الترابط والتآخى.

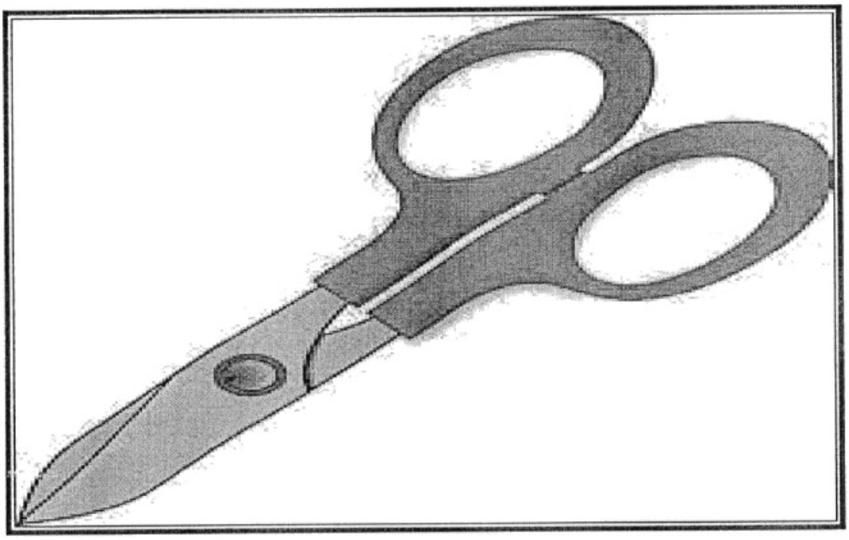
الخَيَّــاطُ الذَكــِّي

أَرادَ خَيَّاطٌ أَنْ يُعلِّمَ حَفِيدَهُ حِكْمَـةً عَظِيمَةً عَلَى طَرِيقَتِه الخَاصَّةِ، وَفِي أَثْنَاءِ خِيَاطِتِهِ لِثَوْبٍ جَدِيدٍ أَخَذَ مِقصَّـهُ الثَمِينَ، وَبدَأَ يَقُصُّ قِطْعَةَ القُمَاشِ الكَبِيـرَة إِلـى قِطعٍ أَصْغَرَكَيْ يَبْدأَ بِخِيَاطَتِهَا لِيَصْنَعَ مِنْهَا ثَوْبًا جَميـلًا.

وَبَعْــدَ أَنْ انْتَهَــى مِــنْ قَــصِّ القُمَــاشِ وَرَمَــاهُ عَلَــى الأَرْض عِنْدَ قَدَمَيْـهِ! والحَفِيدُ يُرَاقِبُ بِتَعَجُبِ مَا فَعَلَهُ جَدُّهُ ، ثُمَّ أَخَذَ الجَدُّ الإِبْـرَةَ،



وبَـدَأَ فِي جَمْعِ تِلْكَ القَطعِ لِيَصْنَـعَ مِنْـهَا ثَوْبًا رَائِعـًا.



وَبَعْدَ أَنْ انْتَهَى مِنْ الإبْرَةِ حَتَّى غرَسَهَا فِي عِمَامَتِهِ، فِي هَذِهِ اللَّحْظَةِ تَعَجَّبَ الحَفِيدُ مِنَ سُلُوكِ جَدِّهِ فَسَأَلَهُ : لِمَاذَا يَا جَدِّي رَمَيْتَ مِقَصَّكَ الثَّمِينَ عَلَى الأَرْضِ بَيْنَ قَدَمَيْكِ؟ وَاحْتَفَظْتَ بِالإِبْرَة رَخِيصَةِ الثَّمَنِ وَوَضَعْتَهَا عَلى عِمَامِةِ رَأْسِكْ؟

فَأَجَابَهُ الجَدُّ: يَا بُنَيَّ إِنَّ المِقَصَّ هُوَ الَّذِي قَصَّ قِطْعَةَ القُمَاشَ الكَبِيرَةَ وَجَعَلَ مِنْهَا قِطعًا صَغيرَةً، وَالإبْرَةُ هِيَ الَّتِي جَمَعَتْ القِطَعَ الصَغِيرَةَ لِتُصبح ثَوْبًا جَمِيلاً.

فَيِنْبَغِي عَلَيْكَ أَلاّ تَرْفَع قَدْرَ مِن يُحَاوِلُ أَنْ يُفَرِّقَ وَيُفَكِّكَ تَرَابُطَنَا وتَأخِينَا مَهمَا كَانَتْ مَكَانَتُهُ العَالَيَةِ، وَعَلَى العَكْسِ تَمَامًا كُنْ مَعَ مَنْ يُحَاوِلُ لَمَّ الشَمْلِ وجَمْعَهُ بِالتَرَابُطِ وَالتَآخِي.

الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

ت مـ سـ شـ ب

- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (مقص)، ثم انطق الكلمة نطقًا صحيحًا.
- ضع دائرة حول الحرف المقابل في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

مـ	مقص
س	رأس
ش	قماش
بـ	إبرة
تـ	مكتب

التدريب (٢):

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

بـ ل مـ ط

- لاحظ أداء المعلم في نطق كلمة (شريط) بعد إضافة الحرف المناسب لها، ثم انطق الكلمة نطقًا صحيحًا.
- ضع الحرف المناسب في الكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

(أ) (بـ - ل - مـ - ط)

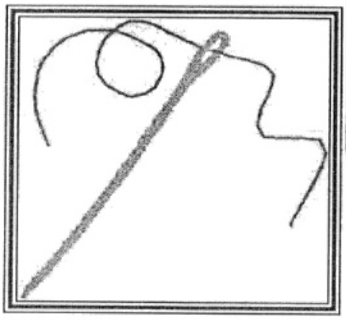
(ب)	شريط	إ...ـرةٌ	.... ـسطرة	تفصيـ....

التدريب (٣) :

- بعد متابعتك لقراءة المعلم لهذا النص، اقرأ النص قراءة صحيحة.

- ناقش المعلم في الفكرة العامة كما فهمت من النص.





قال الجد :

يا بنى إن المقص هو الذى قص قطعة القماش الكبيرة وفرّقها، وجعل منها قطعًا صغيرة، بينما الإبرة هى التى جمعت القطع لتصبح ثوبًا جميلاً، فينبغى ألا تعل قدر من يحاول أن يفرق ترابطنا مهما بدت مكانته، وعلى النقيض كن مع من يحاول تجميعنا بالترابط والتآخى.

- اختر المعنى العام المناسب للنص المقروء.

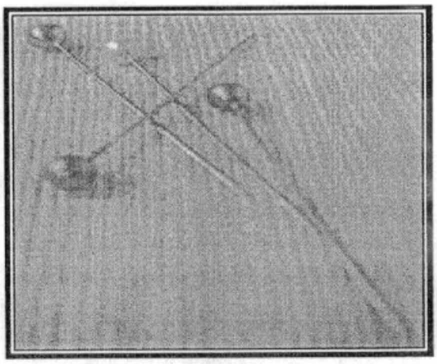
المعنى العام لهذه الفقرة، هو:

- **الترابط والتآخى بيننا.**
- **قيمة المقص والإبرة.**
- **صناعة الثوب الجميل.**

التدريب (٤) :

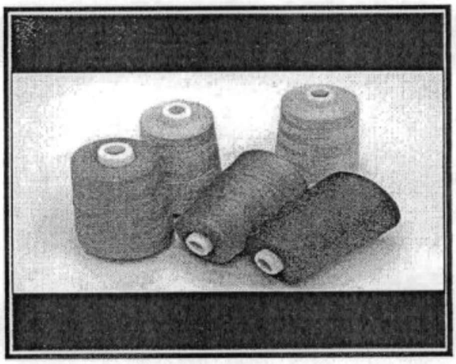
- قلد معلمك في كتابة كلمة (دبابيس) على السبورة بخط واضح.
- قم بكتابة الكلمات الآتية بخط واضح وبطريقة صحيحة.

(دبابيس)   (خيوط)   (فستـان)   (ماكينة)



دبابيـس

....



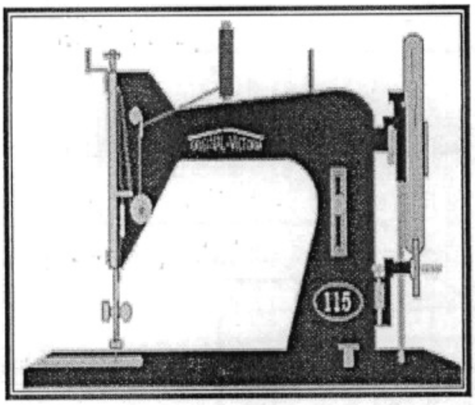
خيــوط

....



فسـتـان

....



ماكيـنـة

....

تقويم التدريس للإتقان

- أجب عن الأسئلة الآتية:

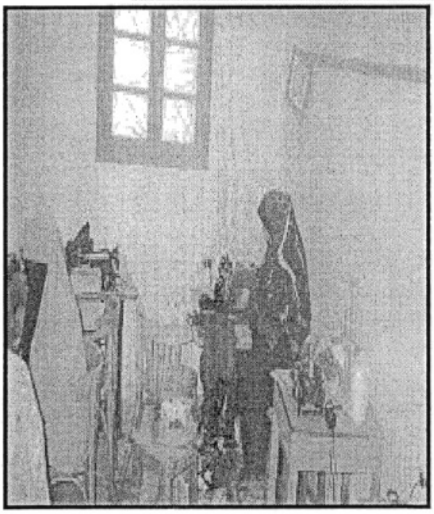
س١ : انطق الكلمات الآتية نطقًا صحيحًا، وضع خطًا تحت صوت الحرف المشترك فيها :

انتهى	ماكينة	فستان	كبسونة

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم اذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف الأول الذى تبدأ به هذه الكلمات كما فى المثال :

مقص	قماش	خياط
مبرد	قطعة	خبز
....	....	....
....	....	....

س٣ : اقرأ النص الآتى، ثم اختر المعنى العام المناسب له :

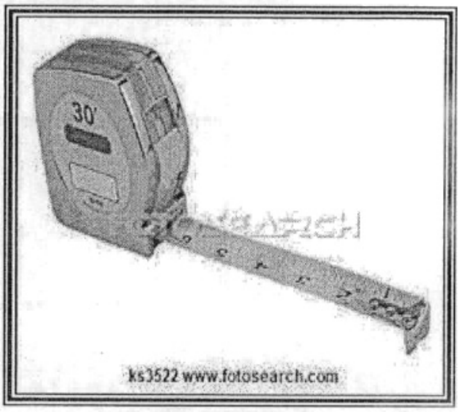


مَنَالٌ وَأمِيرةٌ صَدِيقَتَانِ، يَعْمَلاَنِ مَعًا فِي حُجْرَةِ لتَصْنِيع المَلاَبِسِ الجَاهِزَةِ بالمَدْرَسَةِ، وَبَعْدَ أَنْ يِدْخُلاِ الحُجْرَةَ تَكُونُ مَنَال نَشِيطَةً وَمُنْتَبِهَةً لِعَمَلِهَا ولِمُعَلِّميهَا، وَلِذَلِكَ يُحُبُّونَهَا كَثِيرًا، أَمَا أَمِيرةٌ فَتَظَلُّ دَائِمًا يُغَالِبُهَا النَّومُ، وَلا تَسْتَطِيعُ أَنْ تَكُونَ مُنْتَبِهَةً لِعَمَلِهَا، فَغَضِبَ مِنْهَا المُعَلِّمُ لأنَهَا لا تُؤدي عَمَلَهَا بِجِدٍ، وَلا تُقَدرُ أَهَمِيَّةَ العَمَلِ فِي حَيَاتِهَا.

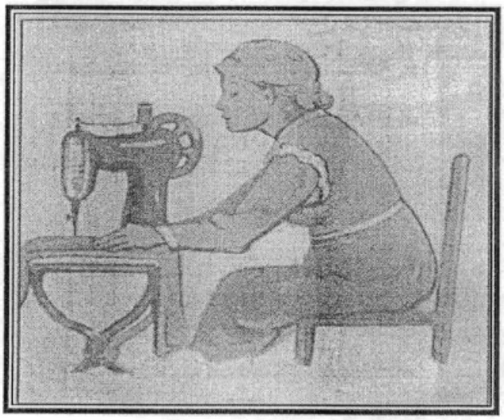
المعنى العام للنص هو :

- تقدير قيمة العمل فى حياتنا
- منال خياطة نشيطة.
- صناعة الملابس الجاهزة.
- أهمية الصداقة فى حياتنا.

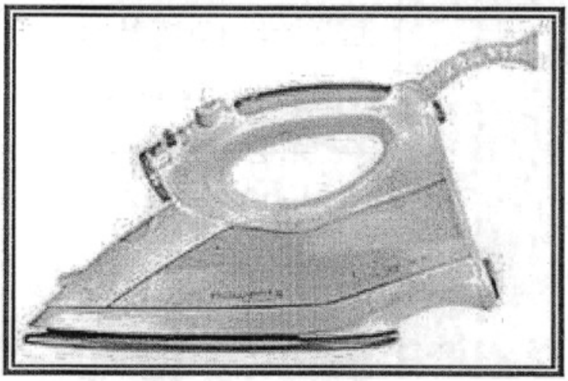
س٤ : أكمل كتابة الكلمات الآتية :



(مـ.................)



(خـ.................)



(مـ............

الدرس الثامن

شُرْطِيُّ المُــرُورِ

أهداف الدرس :

في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

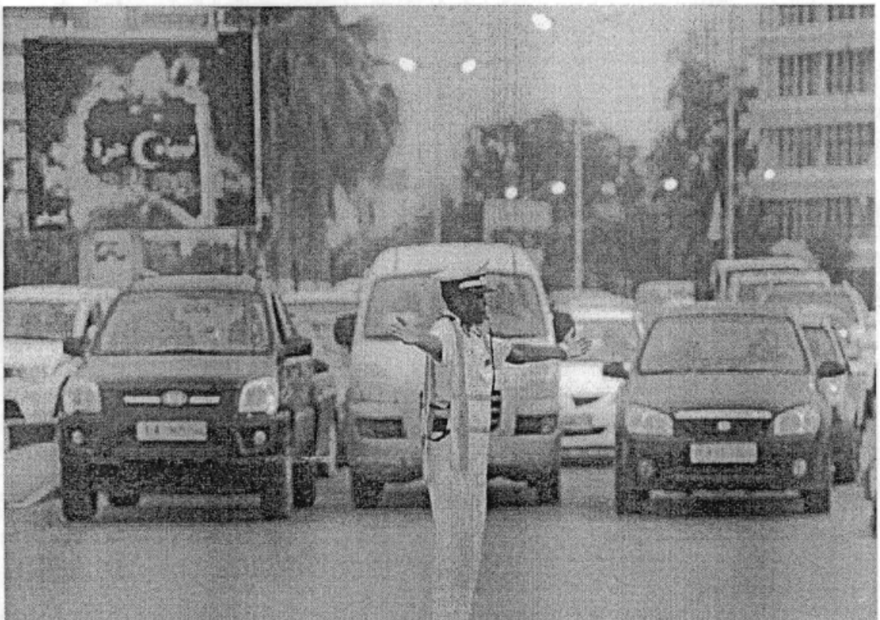
- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- يحدد معنى الجملة البسيطة فى حدود حصيلته اللغوية.
- يكمل الكلمة الناقصة فى الجملة.
- يرتب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة.
- ينطق الأصوات المتشابهة فى النطق بطريقة صحيحة.
- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- يميز بين الظواهر اللغوية المختلفة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يتعرف المهام والأدوار التى يقوم بها رجل المرور.
- يتبع القواعد أثناء المرور فى الشارع.

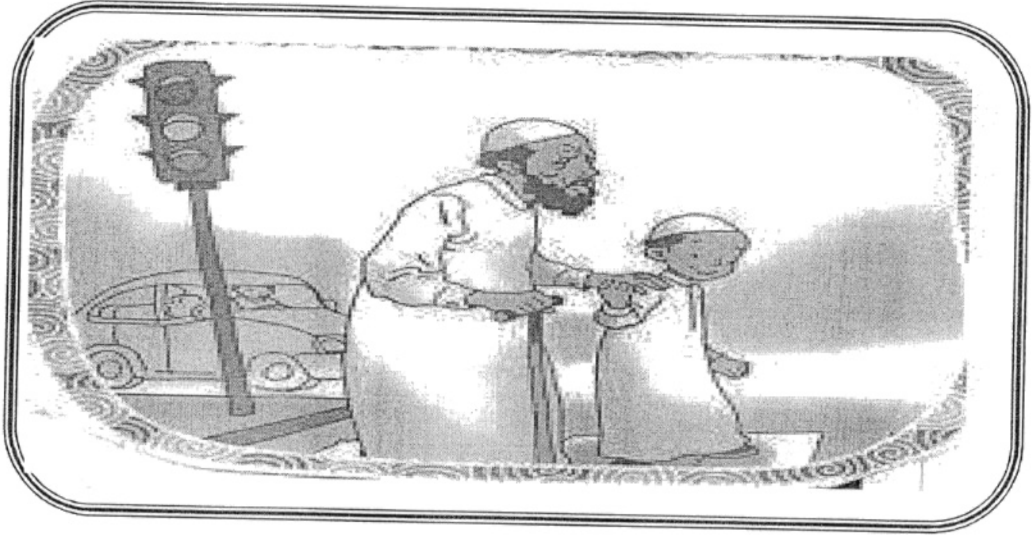
شُـرْطِيُّ المُـرُور

خَـرَجَ مُحَمـدٌ مَـعَ أَبِيـهِ لِشَرَاءِ الخُضْرَوَاتِ مِنَ السُّوُق، وَفِـى الطَرِيـقِ شَاهِدَ مُحَمَّدٌ رَجُلًا يقَفُ فِي وَسْطِ الشَارِعِ . فَقَالَ مُحَمَّدٌ لأَبِيهِ : مَنْ هَذَا يا أَبَى؟ الأَبُ : هَذَا رَجُلُ المُرُور.

مُحَمَّدٌ: وَمَاذا يِفْعَلُ رَجُلُ المُرُورِ فِي وِسْطِ الشَارِعِ ؟

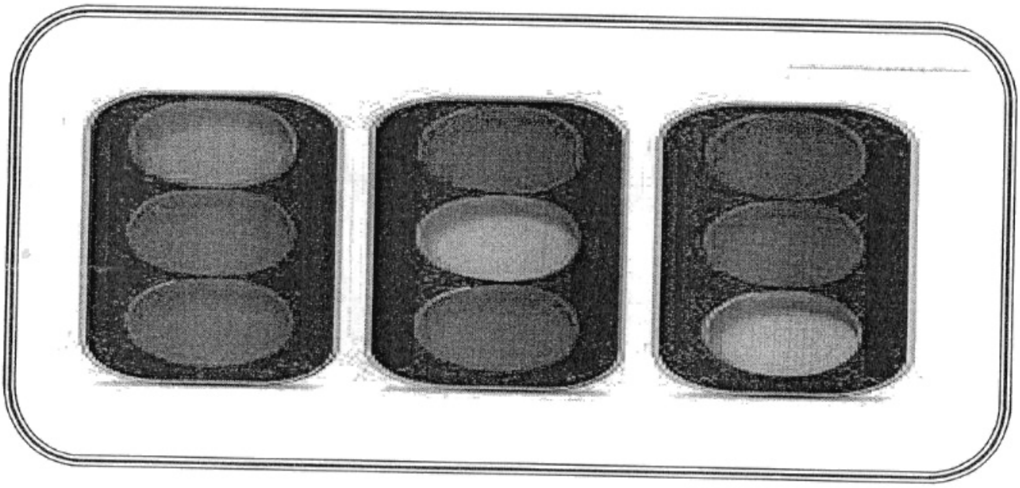
الأِبُ : هِـذَا الرَّجُـلُ يُـنَظِّمُ مُـرَورَ السِيَارَاتِ، وَيُـسَاعِدُ النَّـاسَ فِي عُبُورِ الشِارِعِ بِأَمَانٍ.





مُحَمَّدٌ : لَكِنْ، مَا الَّذِي يُوجَدُ بِجَانِبِ رَجُلِ المُرُورِ؟

الأَبُ : إِنَّهَا إِشَارَةُ المُرُورِ، وَيُوجَدُ بِهَا ثَلاثَةُ أَلْوَانٍ، هِيَ: الأَحْمَرُ، والأَصْفَرُ وَالأَخْضَرُ.



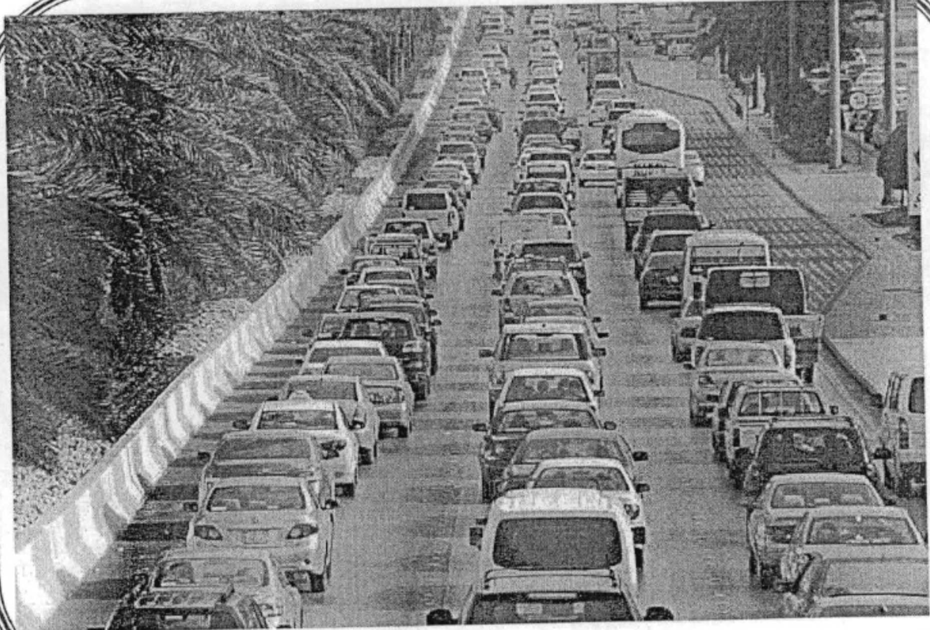
مُحَمَّدٌ : مَا فَائِدَةُ إِشَارَةِ المُرُورِ ؟

الأَبُ : هَذِهِ الإِشَارَةُ يِسْتَخْدِمُهَا رَجُلُ المُرُورِ فِي تَنْظِيمِ حَرَكَةِ السَيَّارَاتِ.

مُحَمَّدٌ : مَتَى أَقِفُ؟

الأَبُ : إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ حَمْرَاءَ تَقِفُ .

مُحَمَّدُ : مَتَى أَسْتَعِدُّ لِلسْيرِ؟



الأَبُ: إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ صَفْرَاءَ تَسْتَعِدُّ لِعُبُورِ الشَارِعِ.

مُحَمَّدٌ : مَتَى أَعْبُرُ ؟

الأَبُ : إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ خَضْرَاءَ تَعْبُر الشَارِعَ.

مُحَمَّدٌ : حَقًّا رَجُلُ المُرُور رَجُلٌ عَظِيمٌ، جُهُودُهُ كَثِيرَةٌ، وَخِدْمَاتُهُ جَلِيلَةٌ.

الأنشطة والتدريبات

التدريب (١) :

- قلد معلمك في نطق التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات الآتية:

الخضروات | كثيرة

- اقرأ الفقرة الآتية قراءة صحيحة:

خرج محمد مع أبيه لشراء الخضراوات من السوق، فرأى محمد إشارة المرور، فسأل محمد : ما فائدة إشارة المرور يا أبى؟

أجاب الأب : يستخدمها رجل المرور في تنظيم حركة السيارات في الشارع.

- ضع الكلمات التي بها تاء مفتوحة، والكلمات التي بها تاء مربوطة في مكانها المناسب في البطاقة الآتية:

كلمات بها تاء مفتوحة	كلمات بها تاء مربوطة
الخضراوات	إشارة
....	....
....	....
....	....

التدريب (٢):

- قلد معلمك في نطق الحرفين الآتيين:

س ث

- لاحظ أداء المعلم في نطق الكلمتين (سيارة- ثلاجة)، ثم انطقهما نطقًا صحيحًا.

- انطق الكلمات الآتية نطقًا صحيحًا:

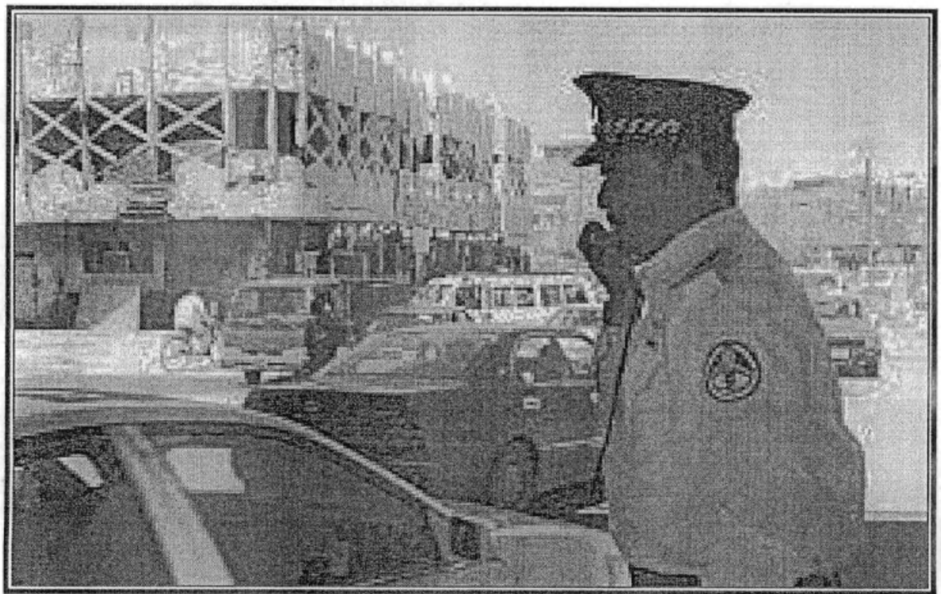
(س)	(ث)
سيارة	ثلاجة
مسدس	مثلث
يسير	تمثال
سيف	ثوب

التدريب (٣) :

- قلد معلمك في نطق الكلمات الآتية:

يعبرون	الشرطى	السيارات	إشارة

- لاحظ أداء المعلم في نطق الجملة (ينظم الشرطي السيارات)، ثم انطقها نطقًا صحيحًا.

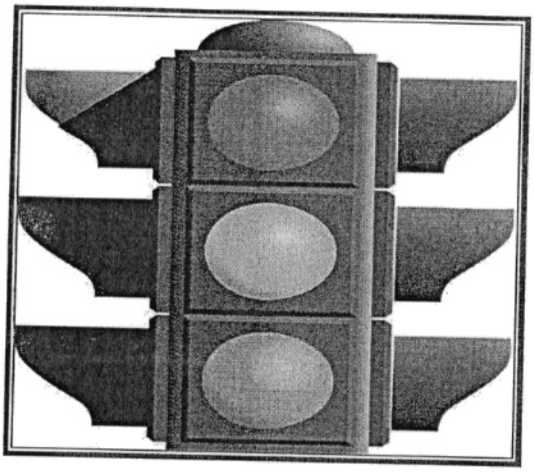


(أ) ينظم الشرطي السيارات.

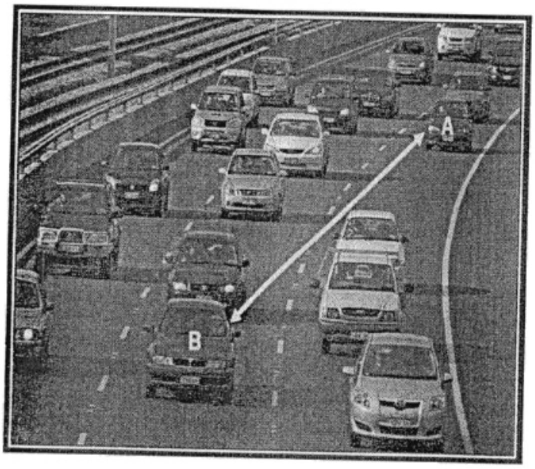
- ضع الكلمة المناسبة مكان النقط في الجمل الآتية، وانطق الجملة نطقًا صحيحًا:



(ب) التلاميذ............ الطريق بسلام.



(جـ) هذه .... المرور.



(د) تسير .... على الطريق.

التدريب (٤) :

- قلد معلمك في نطق الكلمات الآتية، وضعها في جملة مفيدة:

(أ) حمراء نقف الإشارة

....

- اقرأ هذه الكلمات، ثم رتبها لتعطى جملة مفيدة ذات معنى:

(ب) الإشارة نعبر خضراء

....

(جـ) نستعد | الإشارة | صفراء

....

تقويم التدريس للإتقان

- أجب عن الأسئلة الآتية:

س ١ : أوجد الإجابة الصحيحة الواردة فى النص :

(أ) لماذا خرج محمد مع أبيه؟

- لشراء الملابس من المحلات. ( )
- لشراء الخضراوات من السوق. ( )
- لشراء الكتب من المكتبة . ( )

(ب) ماذا يفعل رجل المرور فى الشارع؟

- ينظم حركة مرور السيارات. ( )
- يساعد الناس فى عبور الشارع . ( )
- يفعل الاثنين معًا. ( )

(جـ) متى تعبر الشارع؟

- عندما تكون الإشارة خضراء . ( )
- عندما تكون الإشارة صفراء . ( )
- عندما تكون الإشارة حمراء . ( )

س ٢ : أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة، واقرأ الجملة صحيحة :

أ-شاهد محمد رجل .... يقف فى وسط الشارع .

النظافة | المطافئ | المرور

ب-يوجد بإشارة المرور .... ألوان.

ثلاثة | أربعة | خمسة

جـ-إذا كانت الإشارة .... تقف السيارات.

خضراء	صفراء	حمراء

س٣ : انطق الكلمات الآتية، ثم حدد الكلمات التى بها تاء مفتوحة، والكلمات التى بها تاء مربوطة كما فى المثال : (علامة – شاهدت – حركة – السيارات)

كلمات بها تاء مربوطة	كلمات بها تاء مفتوحة
علامة	شاهدت
....	....
....	....

س٤ : رتب الكلمات الآتية، واكتب الجملة صحيحة :

(أ) رجل – يقف – المرور – الإشارة – بجوار .

....

(ب) يساعد – الشارع – الطفل – لعبور العجوز .

....

(جـ) السيارة – تقف – المرور – فى – إشارة .

....

الدرس التاسع

اَلـــرِّزْقُ الحَـــلاَلُ

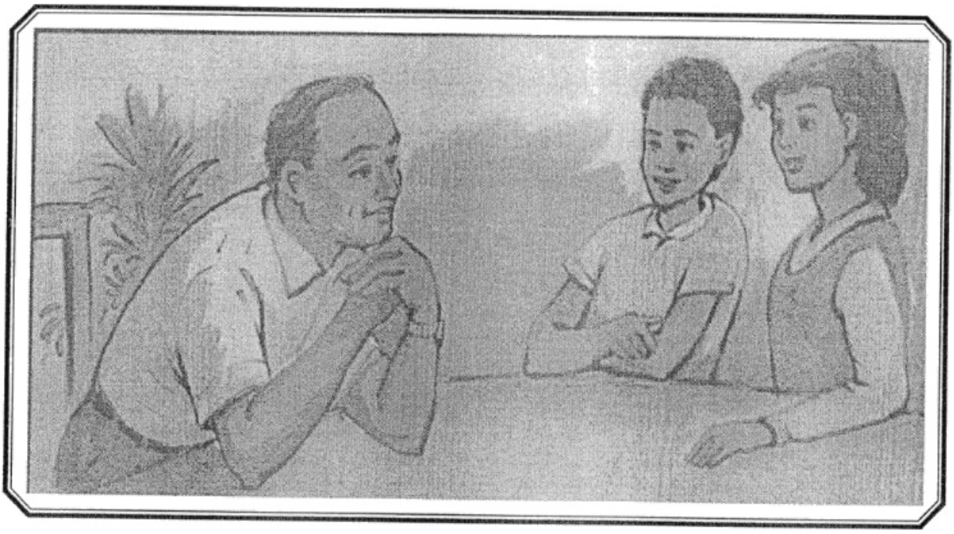
أهداف الدرس :

في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادرًا على أن :

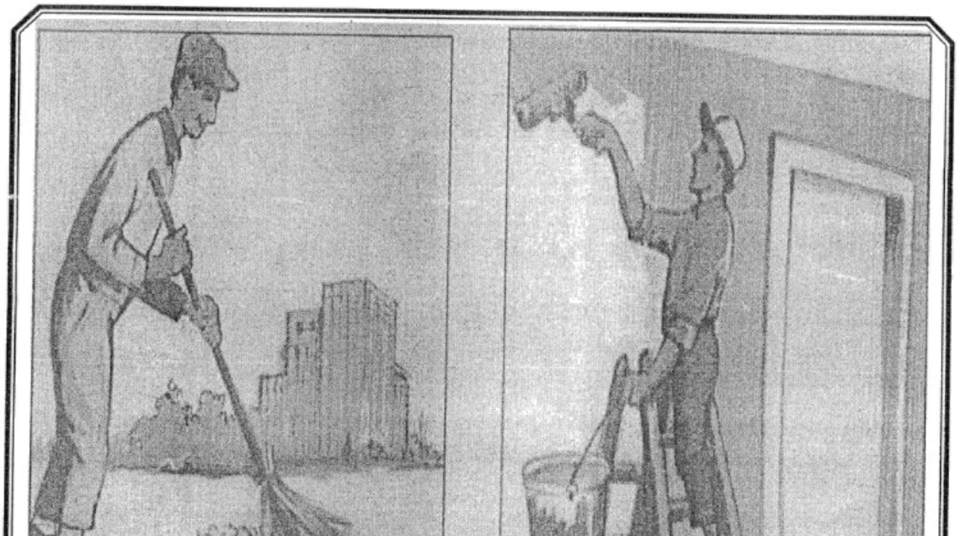
- يتعرف أشكال الحروف المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- يستخدم أسماء الإشارة استخدامًا صحيحًا.
- يحدد عنوانًا مناسبًا للنص المقروء.
- يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.
- يقدر أهمية العمل الحلال مهما كان بسيطًا.
- يتعرف أنواع المهن التى توجد فى بيئته.
- يتعود على الاعتماد على النفس فى رعاية الذات.
- يحترم ويقدر العمل ويحافظ على المرافق العامة.

اَلـرِّزْقُ الحَـلاَلُ

جَلَسَ الأَبُ مَعَ أَوْلاَدِهِ وَقَالَ لَهُمْ :

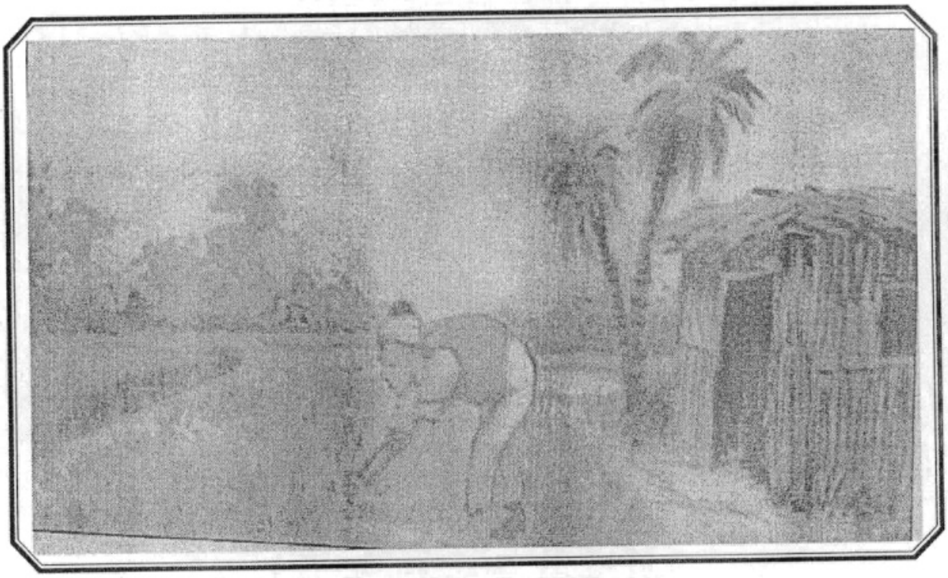


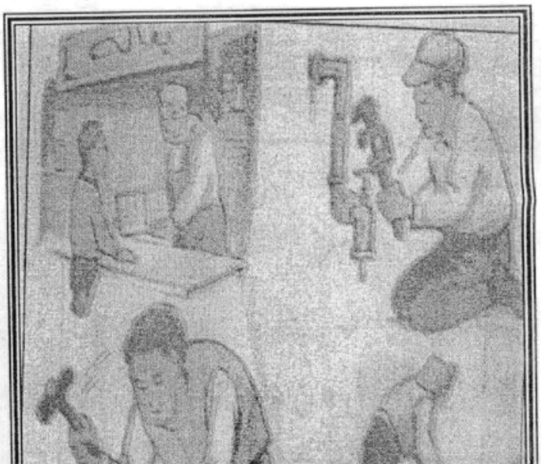
الإِنْسَانُ لاَبُدَّ أَنْ يَعْتَمِدَ عَلَى نَفْسِهِ فِي كَسْبِ رِزْقِهِ.



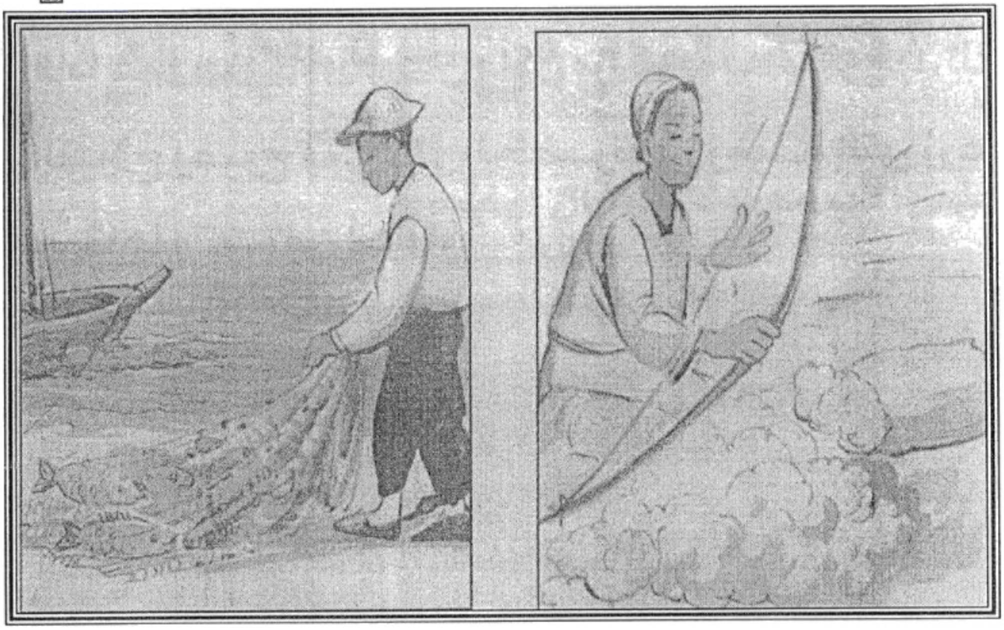
فَإِذَا عَمِلَ بِمِهْنَةٍ وَتَعَوَّدَ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ كَسْبِ يَدِهِ، فَرِحَ بِذَلِكَ.

الفَلاَّحُ يَفْرَحُ بِمَنْظَرِ الخُضْرَةِ فِي أَرْضَهِ الَّتِي زَرَعَهَا، وَسَقَاهَا، وَتَعِبَ مِنْ أَجْلِهَا.

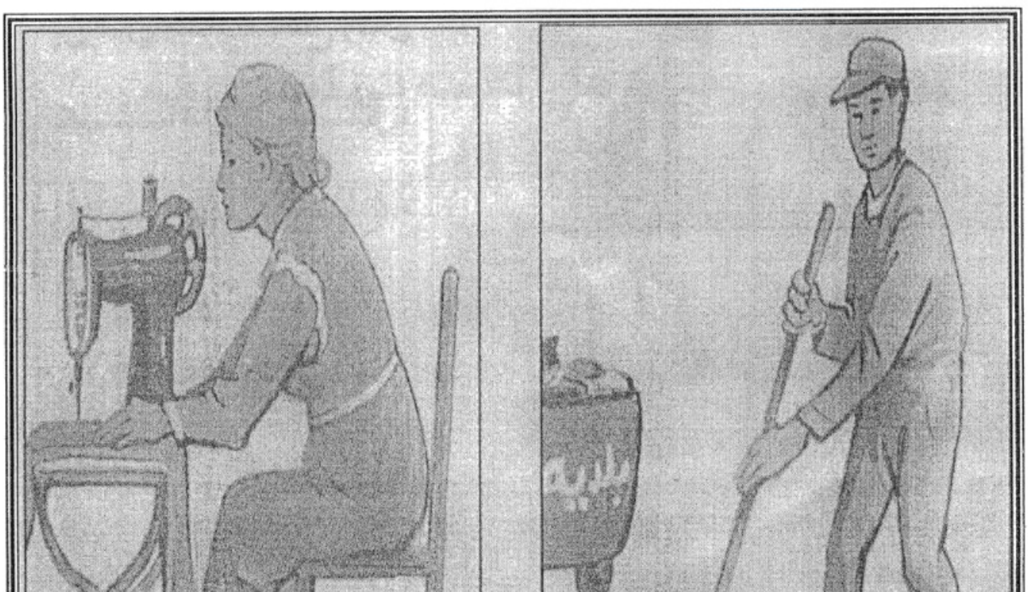


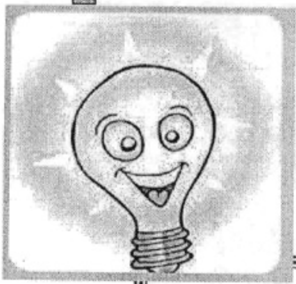


فَإِنَّ كُلَّ صَانِعٍ، وَكُلَّ عَامِلَ، مِثْلُ: الخَبَّازُ- وَعَامِلُ النَّظَافَةُ- والنَّجَارُ- وَالسَبَّاكُ- والصَيَّادُ- والكَهْرَبَائِي- والبَقَّالُ- والمُنَجِدُ- وَبَائِعُ الفُولُ، يَفْرَحُ لأَنَّهُ يَكْسِبُ مِنَ عَمَلَهَ.

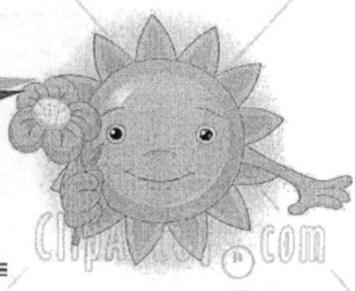


والعمل الحلالُ شرفٌ لِصَاحِبِهِ (رَجُلاً أَوْ امْرَأَةً) مَهْمَا كَانَ بَسِيطًا.

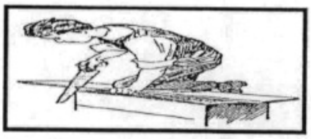




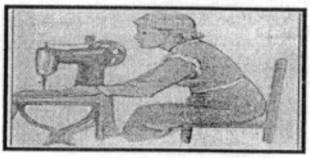
عزيزي التلميذ/
عزيزتي التلميذة،
تذكر أن:



**** أسماء الإشارة، هي:**



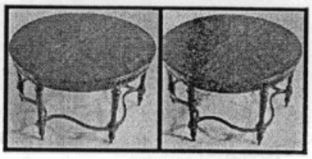
- **هذا ← تشير إلى المفرد المذكر.**
  مثال ← هذا نجار ماهر.



- **هذه ← تشير إلى المفرد المؤنث.**
  مثال ← هذه خياطة مجتهدة.



- **هذان ← تشير إلى المثنى المذكر.**
  مثال ← هذان فلاحان نشيطان.



- **هاتان ← تشير إلى المثنى المؤنث.**
  مثال ← هاتان منضدتان.



- **هؤلاء ← تشير إلى الجمع بنوعيه المذكر والمؤنث.**
  مثال ← هؤلاء جنود مصر.

الأنشطة والتدريبات

التدريب (١):

- قلد معلمك في نطق الحروف الآتية:

ب ت ث ن

- في ضوء ملاحظتك لأداء المعلم للكلمات الموجودة بالمثال، انطقها نطقًا صحيحًا.
- اكتب الحرف المقابل للكلمات الآتية، وانطقها نطقًا صحيحًا:

الحرف	
ب	← مثال
ت	
ث	
ن	

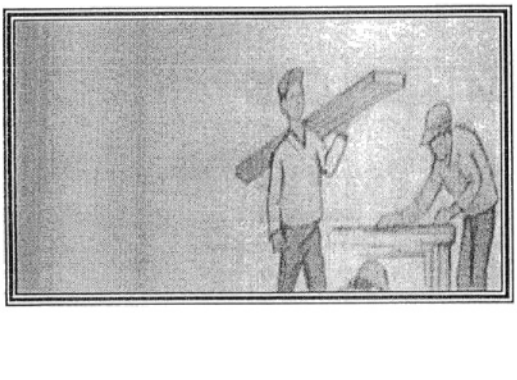
بداية	وسط	نهاية الكلمة
بقال	ديوس	مكسب
.....اجر	مفـ.....ـاح	مفكا........
.....ـوب	مـ...ـقاب	أثا.......
...ظافة	مـ..... جد	مهـ........

التدريب (٢):

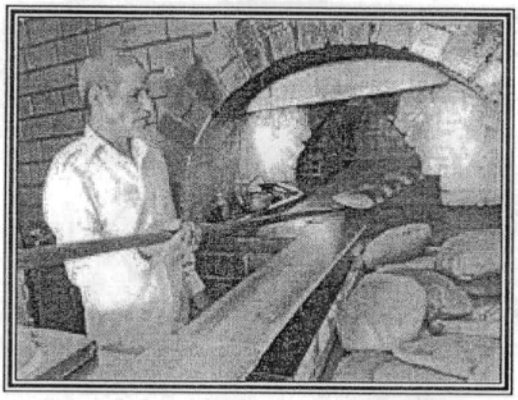
- اقرأ أسماء الإشارة الآتية:

هذا هذه هذان هاتان هؤلاء

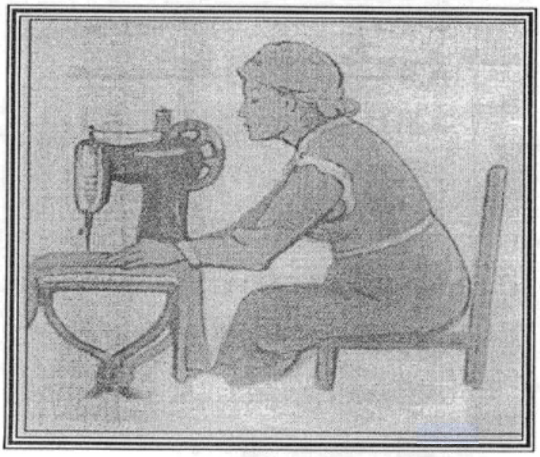
- ثم ضع اسم الإشارة المناسب مكان النقط فيما يأتي، مستعينًا بالنموذج الآتي:



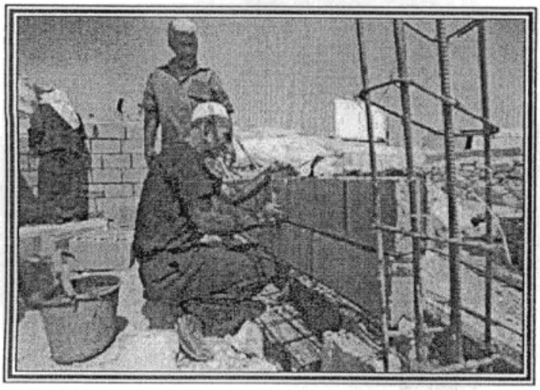
(أ) .... عاملان ماهران



(ب) .... خباز مجتهد.



(ج) .... امرأة نشيطة.



(د) .... عمال بناء.

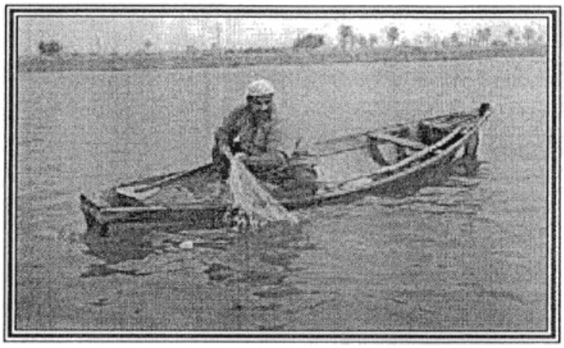
التدريب (٣) :

- تأمل الصور المعروضة أمامك، والتى تعبر عن قصة الصياد.
- بعد متابعتك لقراءة المعلم لهذه الجمل التي تعبر عنها القصة، اقرأها قراءة صحيحة.

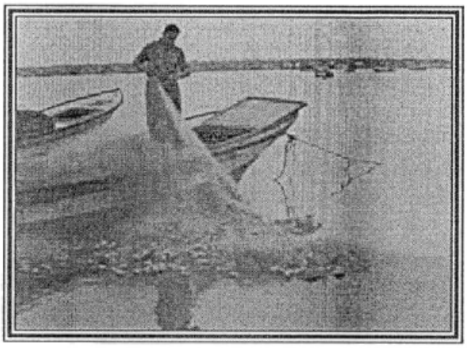
- ناقش المعلم في معناها كما فهمت من القصة.



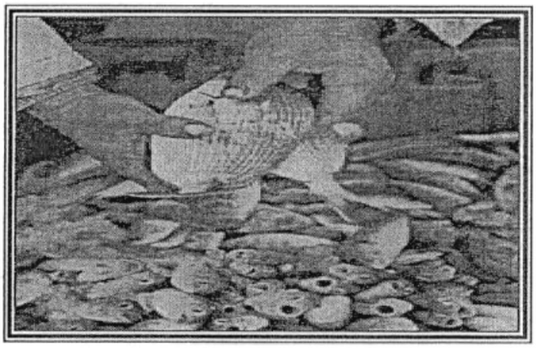
(أ) وليد صياد نشيط.



(ب) يرمى الشبكة فى الماء ثم يشدها.



(جـ) يصطاد وليد السمك.



(د) يضع وليد السمك فى سلة.

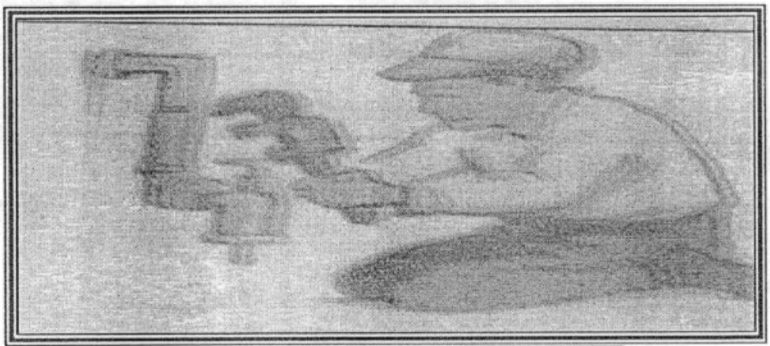
العنوان المناسب للقصة هو :

- قريتى نظيفة .
- الصياد النشيط.
- النجار الأمين .
- الفلاح النشيط .

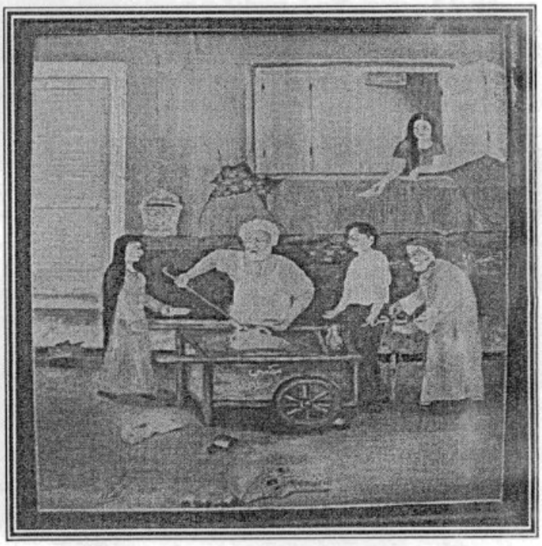
التدريب (٤) :

- تأمل بطاقات الصور التالية.
- ثم اكتب جملة تعبر عما تشاهده في كل صورة مما يأتي، مستعينًا بالأفعال الآتية:

(يبيع- يصطاد)



(أ) يُصلح السباك صنبور المياه.



(ب) يبيع ....



(جـ) يصطاد ....

تقويم التدريس للإتقان

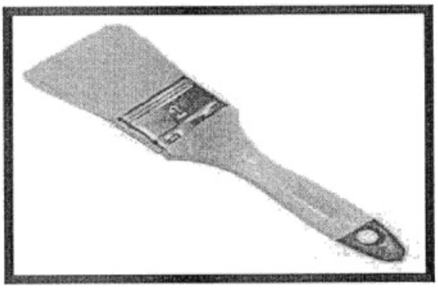
- أجب عن الأسئلة الآتية:

س١ : اكتب الحرف فى بداية ووسط ونهاية الكلمات الآتية :

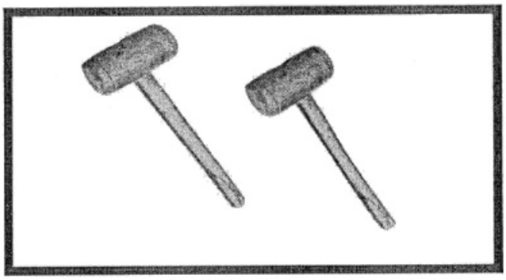
الحرف
جـ
حـ
خـ

بداية	وسط	نهاية الكلمة
....زار	منـ.....ـد	ثلـ.....
....ائط	لو....ات	فلا......
.....ضرة	مـ.....زن	بطيـ.....

س٢ : تأمل الصور الآتية، ثم اقرأ أسماء الإشارة الآتية، وضعها في مكانها المناسب فيما يأتى : (هذا – هاتان – هذه – هذان)



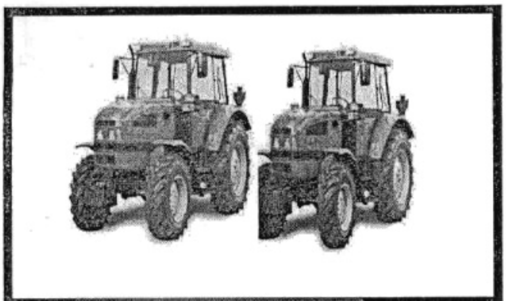
(أ) ...... فرشاة دهان.



(ب) .... مطرقتان.

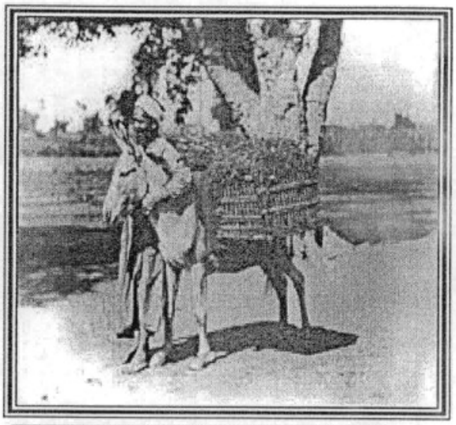


(جـ) .... نجار ماهر.



(د) .... جراران.

س٣ : الصور التى أمامك تعبر عن قصة، اختر العنوان المناسب لها.



(أ) يذهب الفلاح إلى الحقل مبكرًا



(ب) يزرع الفلاح الأرض .



(جـ) يروى الفلاح الأرض.



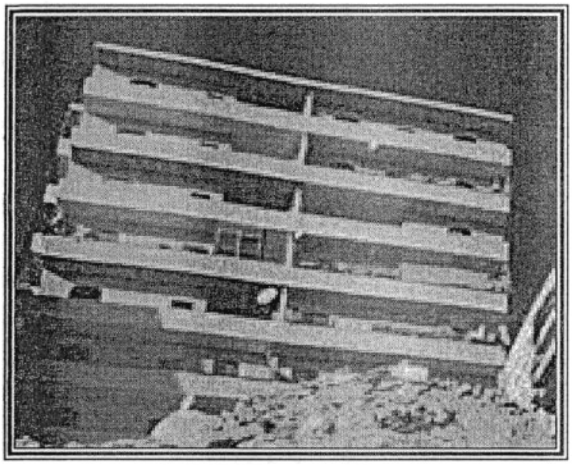
(د) عندما ينضج الزرع يحصده الفلاح.

العنوان المناسب لهذه القصة هو :

- الفلاح النشيط.
- أمانة فلاح.
- سوق قريتى.
- بيئتى نظيفة.

س٤ : اكتب الكلمة المناسبة مكان النقط لتعبر عما فى الصور الآتية مما يأتى :

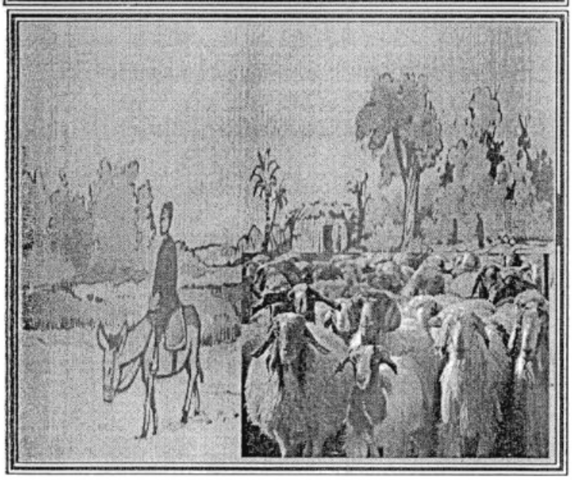
(سجادة – بناء – الحقل)



(أ) أنهى العمال............ العمارة.



(ب) صنعت .... جميلة.



(جـ) يرعى البدوى ....

اختبار الإتقان

* عزيزي التلميذ........أجب عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول

انطق الحروف والكلمات الآتية، ثم ضع دائرة حول كل حرفين متشابهين فيما يأتى :

شـ	شبكة
و	فول
كـ	كوب
مـ	عامل
جـ	جواب

السؤال الثانى

اقرأ الكلمات الآتية في العمود (أ) ثم ضع خطًا تحت الكلمة المشابهة لها في العمود (ب):

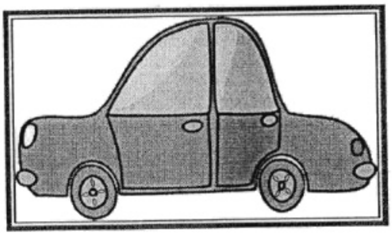
(أ)
صانع
مريض
مقبض

(ب)		
صائم	صانع	صاحب
صديق	طبيب	مريض
مقبض	مقصب	مقبس

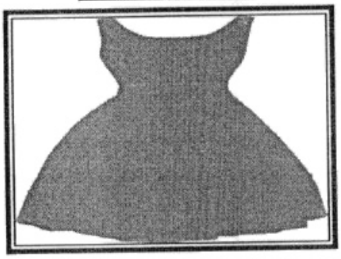
السؤال الثالث

أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى، وانطقها نطقًا صحيحًا :

(س – ث) :



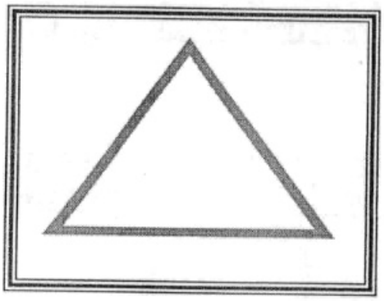
.... يارة



.... وب



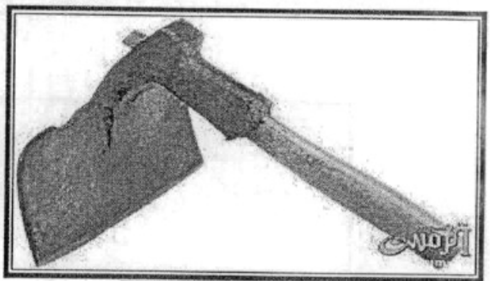
مسد........



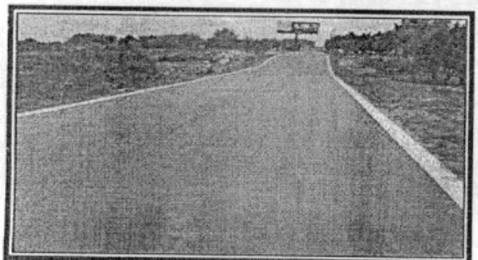
مثلـ.........

السؤال الرابع

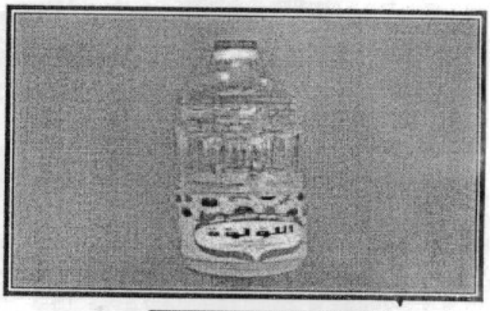
أكمل الكلمات الآتيِة بالحرف المناسب مما يأتى (ة ، ث)، وانطق الكلمات نطقا صحيحًا :



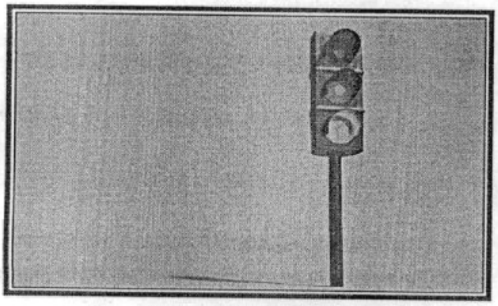
منقر.........



أسفلـ...........



زيـ............



إشار...........

السؤال الخامس

أكمل بكلمات مناسبة مما بين القوسين، ثم اقرأ الجملة صحيحة :

(الماعز – صنع – القصعة)

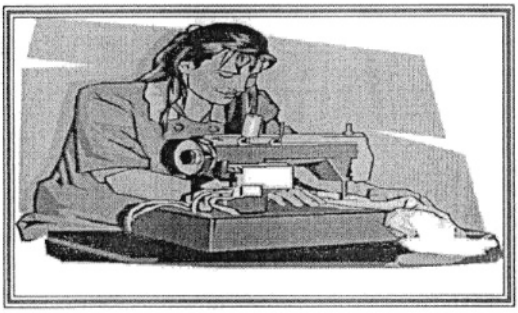
(أ) .... النجار مقعدًا.

(ب) يصنع السجاد من جلد ....

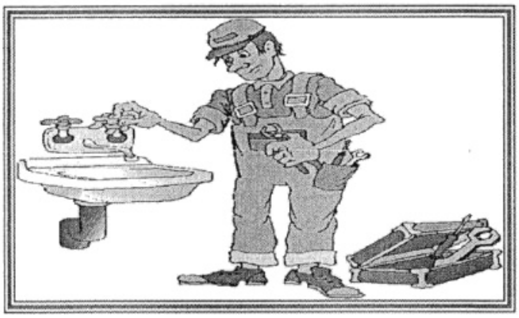
(جـ) نضع المونة فى ....

السؤال السادس

تأمل الصور الآتية، واقرأ اسماء الإشارة الآتية، وضعها في مكانها المناسب(هذا هذه – هؤلاء):



(أ) .... خياطة مجتهدة.



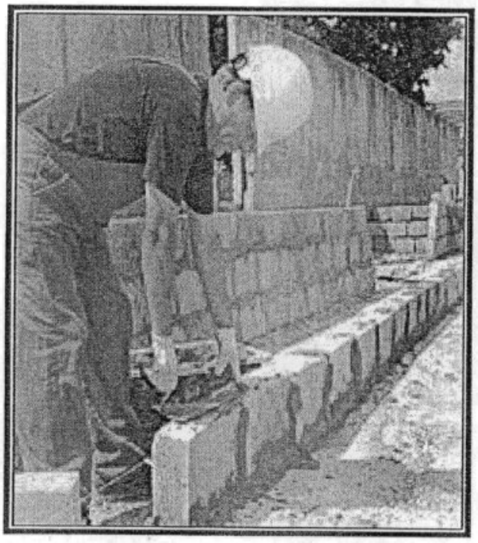
(ب) .... سباك نشيط.



(جـ) .... عمال بناء.

السؤال السابع

اقرأ النص الآتى ثم اختر العنوان المناسب لهذا النص:



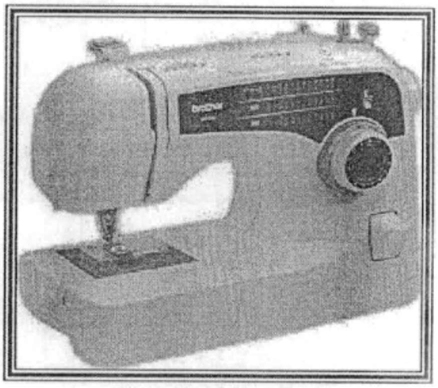
تعلم هانى من والده حرفة البناء، حيث كان يذهب معه فى شهور الصيف أثناء العطلة السنوية للمدارس، ويقوم بملاحظة والده وهو يقوم ببناء المنازل، وفى ذات يوم مرض الوالد وتعطل العمل، ولكن ذهب هانى إلى العمل وأكمله بدلاً من والده المريض، فشكر صاحب المنزل هانى على مساعدته لوالده، وإتقانه حرفة البناء بجانب تعليمه فى المدرسة.

<u>المعنى العام للنص، هو :</u>

- **إتقان العمل واجب.**
- **زيارة المريض.**
- **حرفة البناء.**
- **العطلة السنوية.**
-

السؤال الثامن

أعد كتابة الكلمات أسفل الصورة بخط واضح :



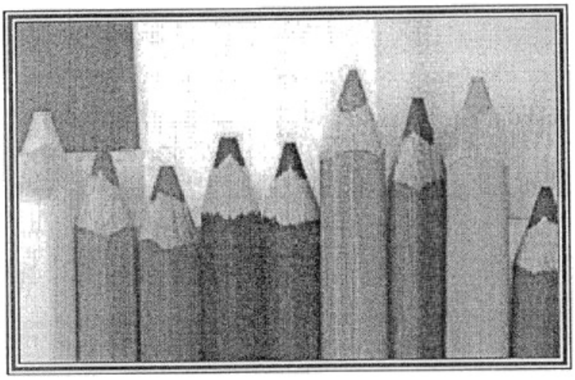
ماكينة

....



سماعة

....

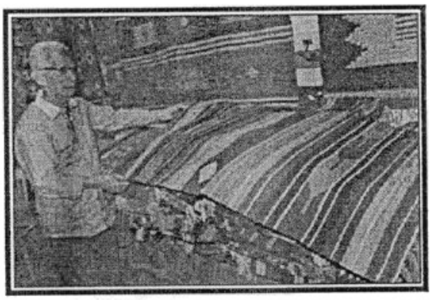


ألــوان

....

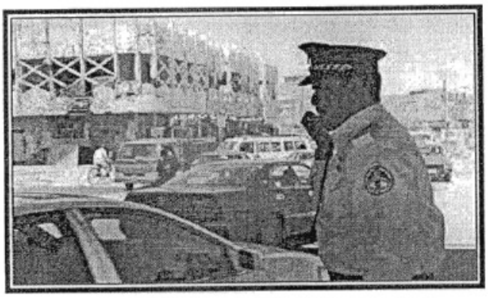
السؤال التاسع

رتب الكلمات التى تعبر عنها الصور الآتية، واكتب الجملة صحيحة:



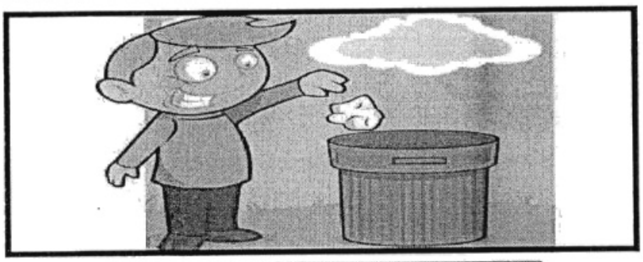
(أ) صانع – محمد – سجاد – نشيط.

....



(ب) ينظم – المرور – الشرطى.

....



(جـ) الصندوق – أضع – فى – القمامة.

السؤال العاشر

استخرج من هذه الفقرات الكلمات التى بها الحروف الآتية، واكتب الكلمات صحيحة :

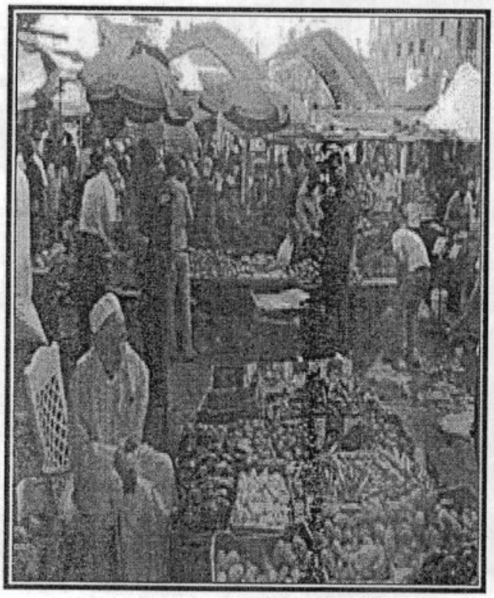
(ص – ض – ر – ز)

اللبن غذاء مفيد ، نحصل عليه من البقر والجاموس الموجود فى حقلنا، ونقوم بغليه جيدًا، ثم نضعه فى زجاجات نظيفة.

الحرف	الكلمة
ص	
ض	
ر	
ز	

السؤال الحادى عشر

اقرأ النص الآتى ثم اختر العنوان المناسب لهذا النص



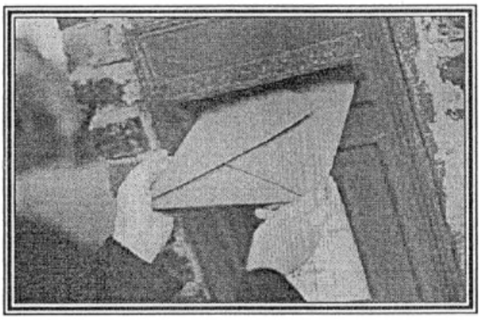
قال أحمد لزملاء الفصل : سوق القرية التى أعيش فيها جميل وكبير، وفيه أنواع كثيرة من الخضر والفاكهة والمعلبات، وتعودت أن أذهب إلى السوق مع أمى لمساعدتها فى شراء الخضر والفاكهة والمعلبات اللازمة لمنزلنا، وأحسب لها ثمن ما تشتريه، وأتأكد من تاريخ الصلاحية التى على علب السمن، أو الجبن، أو الزيت قبل أن تشتريها أمى، ذات يوم وجدت علبة سمن منتهية الصلاحية، فسرعان ما أبلغت مكتب تموين القرية لجمع المنتجات منتهية الصلاحية حتى لا يمرض الناس منها بعد تناولها.

العنوان المناسب لهذا النص، هو :

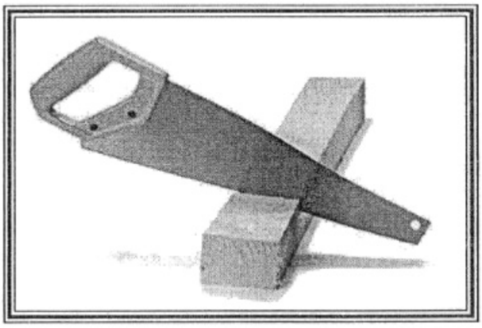
- مكتب التموين.
- سوق قريتى.
- الخضار والفاكهة.
- منتجات غذائية.

السؤال الثانى عشر

اكتب جملة تعبر عما تشاهده فى كل صورة من الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الجزء الثاني

دليـــل المعلـــم
لعلاج صعوبات القراءة والكتابة
لدى تلاميذ مرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية

إعداد

مروة دياب أبوزيد عبد الله

(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/على سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م





<u>يتكون دليل المعلم من عدة عناصر، هى :</u>

* مقدمة

١ – فلسفة الدليل.

٢ – أهداف الدليل.

٣ – إجراءات تنفيذ الدليل.

٤ – توصيف محتوى دروس الدليل.

وفيما يلى توضيح للعناصر السابقة :



مقدمة :

أخى المعلم/ أختى المعلمة :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...؛

فبين أيديكم دليل عملى لمساعدتكم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية باستخدام مدخل التعلم للإتقان المعد لهذا الغرض.

وإذ تقدم لكم الباحثة هذا الدليل كإطار عام، وخطوط تفصيلية، لشرح إجراءات البرنامج القائم على التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى بمدارس التربية الفكرية، فإن هذا الدليل يتسم بالمرونة فى التناول، فهو لا يقتصر على ذلك، بل يتعدى إلى تقديم إرشادات وتعليمات توضح لكم كيفية استخدام إجراءات التعلم للإتقان فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ.

ولذا يُعد هذا الدليل موجهاً ومرشداً، ولك – أخى المعلم – كل الحرية فى إضافة بعض الأنشطة أو حذف بعضها أو تعديلها فى ضوء ما تراه مناسباً لقدراتك وإمكاناتك، وطبيعة تلاميذك، وطبيعة المهارات المراد تنميتها، وأخيراً فى ضوء طبيعة الموقف التدريسى، لإيمان الباحثة العميق بأن الموقف التعليمى هو موقف فريد من نوعه، وأن ما يحدث فى موقف ما ليس بالضرورة أن يتكرر بنفس الطريقة وبنفس الكيفية فى موقف آخر، شريطة ألا تخرج عن الخطوات الإجرائية للبرنامج القائم على التعلم للإتقان، ودور المعلم فيه.

أولاً: فلسفة الدليل :

عزيزى المعلم، عزيزتى المعلمة :

نظر المتخصصون فى طرائق تعليم اللغة العربية إلى القراءة من عدة زوايا، هى :

- أنها عملية فسيولوجية آلية، تتضمن التقاط الرموز من خلال العينين، والنطق بها.
- أنها عملية عقلية تشتمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب كذلك فهم المعانى، والربط بينها وبين الخبرات الشخصية والتفاعل والتطبيق.
- أنها ضرورة اجتماعية، إذ لا يضمن أى لون من النجاح، داخل المدرسة أو خارجها، دون أن تكون القراءة عنصراً مهماً فى هذا النجاح.
- أنها وسيلة لاكتساب المعرفة، وعلى مدى النجاح فيها يتوقف انتقال التلميذ من صف إلى آخر، بل ويتوقف عليها كذلك تكيفه الاجتماعى، ورضاه الشخصى، فقد يؤدى

الإخفاق فى تعلم القراءة إلى مشكلات نفسية وشخصية منها الشعور بخيبة الأمل، وضياع الثقة بالنفس.

كما عد هؤلاء المتخصصون فى طرائق تعليم اللغة العربية الكتابة على أنها تعد جانباً من جوانب الإرسال فى الاتصال اللغوى الذى يتسم بالجودة اللغوية العالية، حيث يحتاج الفرد فى حياته اليومية إلى الكتابة لقضاء مصالحه وحاجاته اليومية، وهنا يبدو بجلاء أن الكتابة ما هى إلا وسيلة لتحقيق هذه المصالح، ولقضاء تلك الحاجات.

كما أن الكتابة وسيلة للتواصل والتعبير عن مشاعر وأفكار التلميذ المعاق فكرياً، وهى مهارة تتطلب التآزر البصرى الحركى بين العين واليد، والتلميذ المعاق فكرياً بحاجة ماسة إلى التدريب على الكتابة، كعامل مهم وفعال لتعلم القراءة، وغير ذلك من المهارات فهى تثرى اللغة لديه.

وفيما يلى عرض لأهمية القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم بمرحلة الإعداد المهنى فى مدارس التربية الفكرية :

(أ) أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهنى :

تعد القراءة من الفنون اللغوية المهمة فى حياة الفرد والجماعة، فهى أداة من أدوات الاتصال، واكتساب المعرفة والثقافة، وعن طريقها يشبع التلميذ المعاق فكرياً حاجاته، وحب استطلاعه النافع لمعرفة نفسه، وبيئته، ومجتمعه، ومن ثم فهى تساعده فى التوافق الشخصى والاجتماعى،كما أنها تنمى فكره وعواطفه، وتثرى خبراته بما تزوده من أفكار وآراء وخبرات، فضلاً عن أنها أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح لتعلم جميع المواد الدراسية.

لذا، فالقراءة بالنسبة للتلميذ المعاق فكرياً تحتل أهمية كبرى، فهى وسيلة للتعلم والتعليم، ومطلباً من أهم متطلبات الفهم ونمو التحصيل ليس فى مجال اللغة فحسب، ولكن فى مجالات العلوم المختلفة، ولذلك فإن الصعوبات فى هذا المجال تكون ذات تأثير سلبى على شخصية هذا التلميذ، وتظهر صعوبات القراءة لديه فى ضعف القدرة على تعرف الكلمات المكتوبة، أو استيعابها، أو تحليلها، أو تركيبها، ونطق الرموز المكتوبة نطقاً صحيحاً، ... وغير ذلك.

لذا تعد صعوبات القراءة التى يواجهها التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم من أهم وأخطر المشكلات التى تواجه التعليم، نظراً لأن تلك الصعوبات تؤدى إلى تدنى التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ، ويؤثر ذلك على تحصيلهم فى مختلف المواد الأكاديمية الأخرى.

وتُعرف صعوبات القراءة بأنها القصور الواضح والمستمر فى القدرة على التقدم فى قراءة الكلمات المطبوعة بحيث يحول بطء تقدم التلاميذ فى المهارات الصوتية والطلاقة دون وصولهم إلى مهارات فهم المعنى، لذا فإن التلاميذ المعاقين فكرياً لا يجيدون القراءة، ولديهم بعض

صعوبات القراءة، فلا تراعى الفروق اللغوية، ولا يميزون بين بعض الحروف ويخلطون بينها، ويستبدلون حروفاً وكلمات بحروف وكلمات أخرى، ولا ينتبهون إلى التعبير عن معنى ما يقرأون، ولا يحسنون استخلاص المعانى، فمثل هؤلاء التلاميذ لا يقبلون بسهولة على التعليم، ويكون نموهم القرائى غير سوى، لذا يتسم هؤلاء التلاميذ بالتأخر فى ظهور استجاباتهم القرائية، والتعليمية تأخراً ملحوظاً.

كما أن القراءة ترتبط بالكتابة ارتباطاً وثيقاً، فهما من أكثر مهارات الاتصال أهمية فى الفصل الدراسي، ويحظيان بنصيب وافر من التدريب على مهاراتهما داخل الفصل من خلال الموضوعات المقررة.

ويرتبط تعليم الكتابة بمعرفة حروف الهجاء، فعن طريق الهجاء يعرف التلميذ الكلمة ويذكر شكلها، لذا كان من الضرورى أن يعرف الحروف المكونة للكلمة التى يتدرب على كتابتها، وأن تستمد هذه الكلمة من خبرة التلميذ وبيئته، وتدريبه على الإمساك الصحيح بالقلم، والتحكم فى تشكيل الحروف، والكتابة الصحيحة لكل حرف، فلا يختلف تعليم الكتابة للتلاميذ المعاقين فكرياً بدرجة كبيرة عن تعليمها للتلاميذ العاديين، لكن الاختلاف الأساسي يكمن فى القدرات الحركية والعقلية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ المعاقين فكرياً.

ولذا تعرف صعوبات الكتابة للتلاميذ المعاقين فكرياً بمرحلة الإعداد المهنى بأنها : اضطراب لدى هؤلاء التلاميذ فى تذكر الحروف وتتابع حركاتها، وتذكر الكلمات، وعدم القدرة على الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية، والقواعد الحاكمة لها، كما أنها الصعوبات التى تعوق عمل غرضاً وظيفياً تقتضيه حياة هؤلاء التلاميذ فى محيط تعلمهم أو فى محيط مجتمعهم، لتعينهم على قضاء حاجاتهم اليومية، مثل : كتابة الرسائل والتلخيصات.

وفى ضوء ما سبق نجد أن التلاميذ المعاقين فكرياً لديهم صعوبات فى القراءة والكتابة، وهذه الصعوبات فى المقام الأول تعد بمثابة مشكلة تربوية، لذا لابد من العناية بهم ومساعدتهم من خلال استخدام الأساليب والاستراتيجيات التربوية الخاصة لمعالجة هذه الصعوبات.

(ب) التعلم للإتقان وعلاقته بالقراءة والكتابة :

مما لا شك فيه أن من المداخل الناجحة فى تعليم المعاقين فكرياً القراءة والكتابة، وعلاج الصعوبات التى تواجههم فيها، تبسيط المهام المعقدة، مما يساعد على إتقان مكوناتها، حيث تختصر المهمة إلى المستوى الذى يتمكن التلميذ من الاستجابة له، ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً.

كما يجب أن ترتبط برامج تعليم القراءة والكتابة وعلاج صعوباتها، بالحاجات والرغبات الفردية للتلميذ المعاق فكرياً، حيث تتلاءم مع مواقف حياته اليومية، ومع أفراد أسرته ومجتمعه،

فالبرنامج لذى يراعى حاجات ورغبات التلميذ المعاق الفردية يكون برنامجاً ناجحاً ومفيداً فى تعلمه.

لذا فالتعلم للإتقان من المداخل التى تسمح للتلميذ بأن يتقن المهارات المراد تعلمها وفق تسلسل منظم، حيث يتم تحليل المهارات إلى مهارات فرعية، لتحديد تسلسل التعليم بشكل هرمى، وذلك من خلال تحليل مهارات القراءة والكتابة إلى مهارات بسيطة، وعلاج الصعوبات التى تواجههم فيها.

ويعرف مدخل التعلم للإتقان فى هذه الدراسة بأنه : مدخل تدريسي يقوم على مجموعة من الإجراءات التدريسية التى تستخدم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة التى يعانى منها تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى القابلين للتعلم من خلال مادة تعليمية مقسمة تقسيماً هرمياً إلى وحدات، تعطى كل وحدة فى عدد من الحصص وفى نهاية كل وحدة يعطى اختبار لقياس مدى وصول التلاميذ إلى مستوى الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%)، فإذا وصل التلاميذ إلى مستوى الإتقان يزودون بالأنشطة الإثرائية، والتلاميذ الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان، فإنهم يزودون بوقت وتدريس إضافيين للوصول بهم إلى درجة الإتقان.

كما يراعى فى التعلم للإتقان الفروق الفردية بين المتعلمين، والرغبات الفردية لهم، وتقديم الأنشطة التى تتفق وميول ورغبات وحاجات هؤلاء المتعلمين.

ومن خلال دراسة إجراءات التعلم للإتقان نجد أنه يتم تجزئة المقرر الدراسي إلى سلسلة من وحدات التعلم الصغيرة، ليكون زمن التعلم متغيراً من تلميذ إلى آخر، من أجل إتقان المهارات المراد تعلمها، أى أنه يراعى أهم أسس البرامج التربوية للمعاقين فكرياً.

كما أن تعلم القراءة والكتابة يحتاج إلى كثرة التكرار، فنجد من أهم شروط تنفيذ مدخل التعلم للإتقان التكرار بطريقة شائعة، واستخدام أكثر من طريقة تدريس مما يساعد فى عملية التعلم.

بالإضافة إلى ذلك على المعلم أن يحدد مستويات التلاميذ وتصنيفهم قبل البدء فى التعلم ، والتعرف على قدراتهم واتجاهاتهم، وما يحتاجون إليه من وسائل تعليمية مناسبة، لتقديم المادة بالإضافة إلى التنوع فى الأنشطة الإثرائية، مع تجزئة المادة إلى وحدات متتابعة تتلاءم وحجم مجموعة التلاميذ، وهذا ما يؤكد عليه مدخل التعلم للإتقان.

وفي ضوء ما سبق نجد أن مدخل التعلم للإتقان يقوم على مبدأ فلسفي رئيس في التربية يتلخص في أن معظم التلاميذ بإمكانهم إتقان كل شئ تقدمه من مادة تعليمية بالمستوى

التحصيلي المطلوب، إذا أخذت بعين الاعتبار ميولهم ومعارفهم السابقة، وتوفر لهم أسلوب تدريس جيد، ووقت كاف للتعلم.

وفى ضوء ما سبق نستنتج أن التعلم للإتقان صالح للمهارات الأكاديمية، والقراءة والكتابة من المهارات الأكاديمية، ويصعب الفصل بينهما فى علمية التعلم، فالقراءة تتطلب التعرف على الكلمات والجمل، وتزود لغة التلميذ بالكمات، ونجد كثيراً من الخبرات فى القراءة تتطلب مهارات كتابية، فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، والهجاء كل هذه المهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية قراءته، ومن جانب آخر فإن التلميذ عادة لا يكتب كلمات وجمل لم يتعرف عليها من خلال القراءة، فالكتابة تشجع التلاميذ على الفهم، وقد أكدت الدراسات فى هذا المجال أن التعلم للإتقان يرتبط بإجادة المهارات اللغوية المختلفة.

ثانياً: أهداف الدليل :

الأهداف العامة :

يسعى هذا الدليل إلى تحقيق هدف عام يتمثل في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، وينبثق عن هذا الهدف العام أهداف رئيسة، هي:

- تقديم مجموعة من الإجراءات التدريسية لعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ.
- تزويد المعلم بمجموعة من الأنشطة التى تعينه على علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ.
- تنمية قدرتهم على الكتابة الصحيحة للتعبير عن النفس، وعن مواقف الحياة الوظيفية.
- مساعدتهم على ممارسة مهارات الكتابة فى ضوء ثقافة المجتمع الذى يعيشون فيه، والمهن التى يتوقع ممارستهم لها بعد تخرجهم.
- رفع مستوى التحصيل اللغوى عند التلاميذ.
- إكسابهم القدرة على الاتصال اللغوى الواضح السليم، وتدريبهم على النطق الصحيح، مما يسهم فى تحسين قدراتهم على التواصل مع الآخرين.

الأهداف الخاصة :

في ضوء الهدف العام للدليل يمكن تحديد أهدافه الخاصة، والتي تتمثل في تنمية قدرة التلميذ على:

١- تحديد الحروف داخل الكلمات.
٢- المقارنة بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
٣- استخدام أسماء الإشارة استخداماً صحيحاً.
٤- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٥- ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
٦- التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
٧- نطق أصوات الكلمة نطقاً صحيحاً.
٨- نطق الحروف في الكلمات في أثناء القراءة نطقاً صحيحاً.
٩- ترتيب بعض الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
١٠- تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتم المعنى.
١١- تحديد المعنى العام للنص المقروء.
١٢- تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.
١٣- يكتب حروف الكلمات بطريقة صحيحة.
١٤- التمييز بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة في أثناء الكتابة.
١٥- ترتيب حروف بعض الكلمات عند كتابة جملة ما.
١٦- ترتيب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة صحيحة.
١٧- التمييز بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة.
١٨- ترتيب الجمل البسيطة بطريقة صحيحة للتعبير عن المعنى المقصود.
١٩- كتابة جمل تتناسب مع المواقف الحياتية.
٢٠- كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.

ثالثاً: مراحل تنفيذ الدليل :

يتم تنفيذ البرنامج باستخدام مدخل التعلم للإتقان، علماً بأن هذا المدخل يسير وفقاً لثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى (التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة) :

١- تقسيم المادة التعليمية إلى وحدات تعليمية صغيرة متسلسلة تتضمن كل وحدة مهارة تعليمية محددة.

٢- تحديد درجة الإتقان المطلوب من المتعلمين تحقيقها، على ضوء معرفته بمستوياتهم وخبراتهم السابقة.

٣- صياغة المهارات إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها، وترتيبها بطريقة متسلسلة فى قائمة.
٤- إعداد المادة موضوع التعلم وتنظيمها في صورة وحدات صغيرة متتابعة.
٥- إعداد المواد المساعدة على التعلم (بطاقات- شفافيات- أجهزة فيديو...) والتي تتناسب مع المهارات المراد تعلمها.
٦- إعداد اختبار تشخيصي يستخدم فى تحديد المستوى المبدئى للتلاميذ قبل البدء فى عملية التدريس، وتصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة فى مستوياتها.

<u>**المرحلة الثانية (تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة) :**</u>

وتدرس فيها وحدات البرنامج وفقاً لما يلى :

١- دراسة كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسى، ولا ينتقل التلميذ من وحدة إلى وحدة أخرى إلا بعد إتقانه للوحدة السابقة.
٢- استخدام إجراءات التدريس فى ضوء استراتيجيات التعلم للإتقان، وهى: (تحليل المهمة- التعلم الفردى- التعلم بالنموذج- لعب الدور)، ومستوى المعاقين فكرياً.
٣- تطبيق التدريبات بطريقة بسيطة وسهلة، حتى نبعد عنهم الإحساس بالفشل مع المساعدة المستمرة من جانب المعلم.
٤- استخدام التقويم التكوينى فى أثناء عملية التعلم، لتحديد مدى إتقان التلميذ للمهارة المراد تعلمها قبل الانتقال إلى تعلم مهارة أخرى.

<u>**المرحلة الثالثة (التأكد من إتقان المهارات المستهدفة) :**</u>

وتستخدم هذه المرحلة فى التأكد من إتقان التلميذ للمهارات في كل وحدة، والمهارات في المقرر كله، وفقاً لما يلى :

١- استخدام التقويم النهائى لكل وحدة دراسية للتحقق من إتقان المهارة.
٢- إتاحة الفرصة للتلاميذ الذين حققوا مستوى الإتقان المحدد في الدراسة بنسبة (٨٠ ٠/٠) على الأقل للانتقال إلى الوحدة التالية، وهكذا حتى ينتهى من دراسة جميع وحدات المقرر.
٣- التلاميذ الذين لم يحققوا المستوى المطلوب من الأداء فى الاختبار النهائى للوحدة، تستخدم معهم الخطوات الآتية :

أ- إعادة تدريس الوحدة فى ضوء إجراءات التعلم للإتقان، وطبيعة المهارات المراد تعلمها، ومستوى التلاميذ المعاقين فكرياً.

ب- تزويدهم بوقت كاف، وذلك فى حصص إضافية أخرى وفقاً للبرنامج، وأنشطة علاجية، ووسائل تعليمية مختلفة.

٤- بعد انتهاء التلاميذ من دراسة جميع وحدات المقرر يتم تطبيق الاختبار النهائي الذي يقيس مدى تحقق الأهداف، ومدى تحقيقهم لمعايير الأداء المستهدفة، مراعياً الآتي:

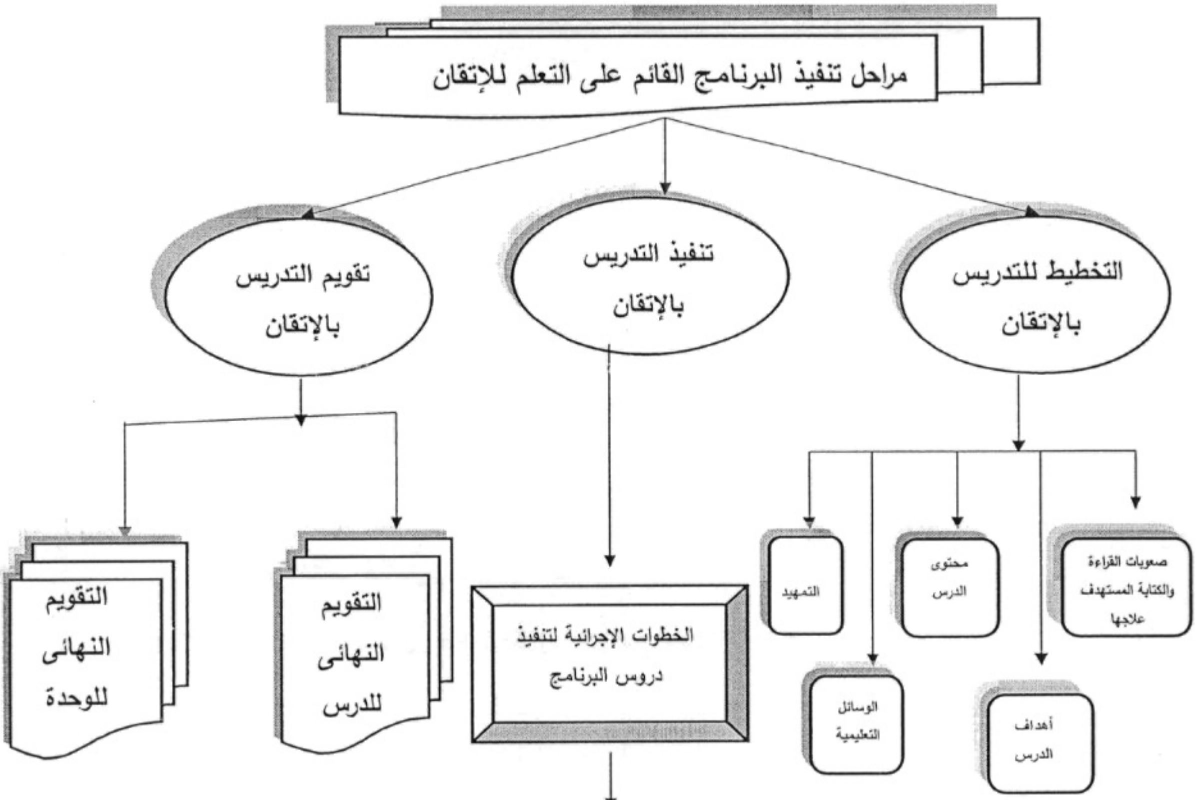
- تطبيق الاختبار بشكل فردي على كل تلميذ.
- التأكد من وصول كل تلميذ إلى مستوى إتقان لا يقل عن (٨٠ ٠/٠).
- في حال عدم تحقيق تلميذ أو أكثر لمستوى الإتقان المحدد لا يسمح له بالانتقال إلى الوحدة التالية، ويتم إعادة التدريس العلاجي وفقاً للإجراءات المتبعة في كل درس من دروس الوحدة.

٥- يصحح هذه الاختبارات ويحلل نتائجها ويستفيد من هذه النتائج في تنظيم الخطوات اللاحقة في التعليم والعلاج والمتابعة.

٦-تزويد التلاميذ بتغذية راجعة هادفة تُسهم في تزويدهم بمعلومات حول تقدمهم و مساعدتهم على تصحيح مساراتهم في التعليم وتطوير أساليب التعليم وطرائقه.

٧- حفظ سجلات حول مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف ومستوى تحصيلهم لتكون عوناً له في تخطيط التعلم اللاحق والعمل العلاجي المناسب.

وفيما يلي شكل توضيحي لمراحل تنفيذ البرنامج وخطواته:



* تحديد المهارة المراد معالجة الصعوبة المرتبطة بها. (تحليل المهمة)

* تحليل المهارة المستهدفة إلى أجزاء فرعية. (تحليل المهمة)

* تقديم المعلم النموذج المراد محاكاته (ويمكن أن يقوم المعلم بتمثيل النموذج مع التلاميذ) (النمذجة – لعب الدور)

* تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى (ويتدخل المعلم عند الضرورة فى شكل نموذج أو تنبيه لفظى) (تعلم فردى)

* تمكين التلميذ من أداء المهارة بشكل مستقل (بدون إرشادات المعلم وتوجيهاته) (تعلم فردى)

* التأكد من إتقان التلميذ للمهارة المستهدفة (تعلم فردى – تحليل المهمة –النمذجة)

رابعاً: توصيف محتوى دروس الدليل:

تضمن محتوى الدليل تسع دروس، موزعة على ثلاث وحدات دراسية، يتدرب التلميذ فى كل درس منها على مهارات القراءة والكتابة من خلال مجموعة من الأنشطة اللغوية المناسبة لعلاج الصعوبات المرتبطة بالمهارات المستهدفة في الدراسة، وهذه الوحدات يتم تدريسها لتلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهنى فى مدارس التربية الفكرية، وتوصيفها كالآتى :

الوحدات	الدروس	صعوبات القراءة التى تعالج من خلالها	صعوبات الكتابة التى تعالج من خلالها	الفترة الزمنية بالأسبوع	عدد الحصص	مجموع الحصص
الوحدة الأولى : (مهن حرفية)	١-الفلاح النشيط.	-الخطأ فى استخدام أسماء الإشارة. -ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه. -الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق.	-الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.	٤	٥	١٥
	٢-النجار الأمين.	-الخطأ فى التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة. -ضعف القدرة على تعرف الحرف داخل الكلمات. -ضعف القدرة على تكملة الجملة بكلمة ما تتمم المعنى.	-ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن معنى مقصود.		٥	
	٣- البناء الماهر.	-ضعف القدرة على تعرف الحرف داخل الكلمات. -الخطأ فى التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة. -تكرار بعض الحروف فى الكلمات أثناء القراءة.	-ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن معنى مقصود.		٥	
مراجعة- اختبار الإتقان					٤	
الوحدة الثانية (مصر وطنى)	١-أحب وطنى.	-حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة. -الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .	-الخلط بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة. -كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.	٤	٥	١٥
	٢-المواطن الصالح.	-تكرار بعض الحروف فى الكلمات فى أثناء القراءة. -الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها.	-الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة. -ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن المشاهدات		٥	

الوحدات	الدروس	صعوبات القراءة التى تعالج من خلالها	صعوبات الكتابة التى تعالج من خلالها	الفترة الزمنية بالأسبوع	عدد الحصص	مجموع الحصص
			والخبرات اليومية.			
	٣-سوق القرية.	-الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (ذ – ز). -حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة. -الخطأ فى ترتيب بعض الجمل من حيث تتابعها.	-حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.			
مراجعة- اختبار الإتقان					٤	
الوحدة الثالثة (العمل كرامة) .	١-الخياط الذكى.	-ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات. -ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه. -ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.	-حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.	٤	٥	١٥
	٢-شرطى المرور.	-الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة. -الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (س ، ث). -الخطأ فى تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.	-ترتيب الكلمات فى أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة خطأ.		٥	
	٣-الرزق الحلال .	-الخطأ فى استخدام أسماء الإشارة. -ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.	-الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة. -ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.		٥	
مراجعة- اختبار الإتقان					٤	
المجموع الكلى				١٢		٥٧

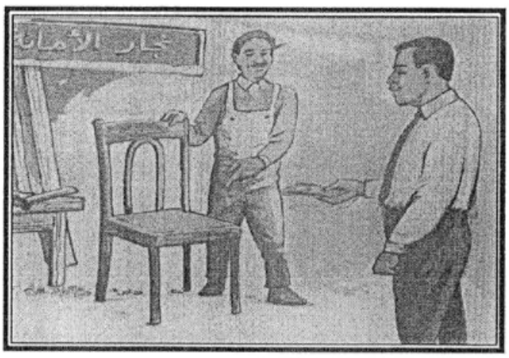
وفيما يلي عرض تفصيلي لوحدات البرنامج ودروسه :

الوحدة الأولى



مهن حرفية





الوحدة الأولى

(مهن حرفية)

مقدمة الوحدة :

هذه الوحدة، تتضمن أنشطة لغوية تعالج بعض الصعوبات التي تواجه التلميذ المعاق فكرياً في مهارات القراءة والكتابة، كما تركز على تقديم خبرات مهنية، يتعرف من خلالها بعض المهن والحرف التى يستطيع العمل بها، ومن ثم تهدف هذه الوحدة إلى ترسيخ قيمة الاعتماد على النفس، والتعاون مع الآخرين، وحسن استخدام الموارد وتنميتها.

صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذه الوحدة:

- الخطأ فى استخدام أسماء الإشارة.
- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق.
- الخطأ فى التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
- ضعف القدرة على تعرف الحرف داخل الكلمات.
- ضعف القدرة على تكملة الجملة بكلمة ما تتمم المعنى.
- تكرار بعض الحروف فى الكلمات أثناء القراءة.
- الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.
- ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن معنى مقصود.

وفي ضوء هذه الصعوبات المستهدف علاجها لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن اشتقاق الأهداف التالية التي يمكن تحقيقها من خلال هذه الوحدة:

اهداف الوحدة :

تسعى هذه الوحدة إلى تنمية قدرة التلميذ على أن :

١- يتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصريًا.

٢- ينطق الحروف والكلمات نطقًا صحيحًا دون تكرار.

٣- يميز بين الكلمات المتشابهة في نهايتها.

٤- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل (ق – ك).

٥- يستخدم أسماء الإشارة استخدامًا صحيحًا.

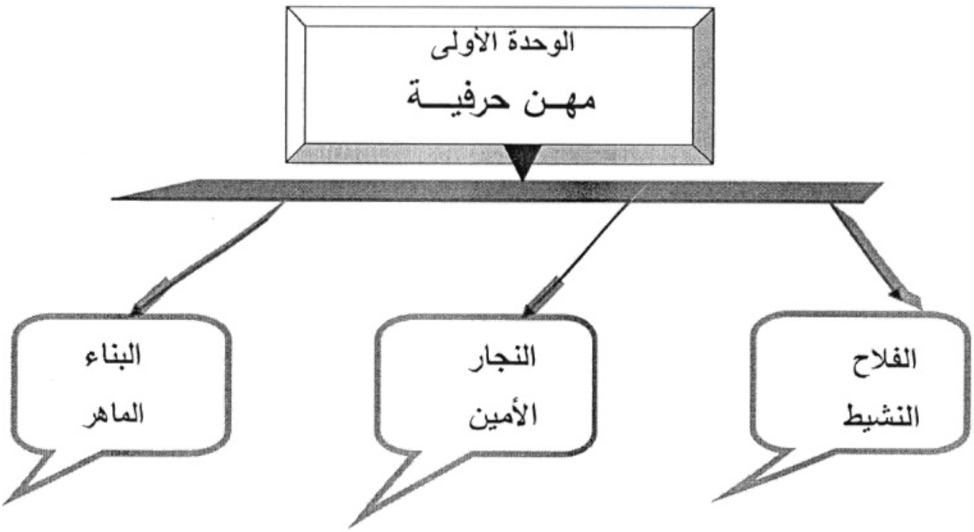
٦- يربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.

٧- يكمل الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.

٨- يميز بين حرف المد والحرف الممدود في أثناء الكتابة.

٩- يرتب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود.

وفيما يلى بيان بدروس هذه الوحدة :



وفيما يلى تفصيل ذلك :

الدرس الأول

الفَـــلاّحُ النَشِيــطُ

يسير الدرس وفقاً للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارة المستهدفة

أ- صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذا الدرس :

- الخطأ في استخدام أسماء الإشارة.
- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- الخلط بين الأصوات المتشابهة في النطق مثل : (ق، ك).
- الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد في أثناء الكتابة.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب- أهـداف الـدرس

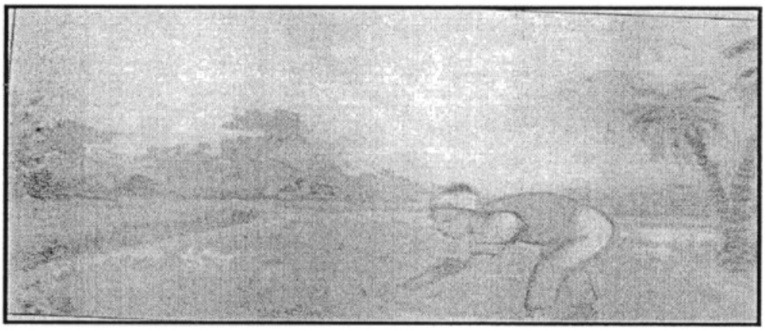
في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يستخدم أسماء الإشارة بطريقة صحيحة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- يميز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- يميز بين حرف المد والحرف الممدود في أثناء الكتابة.
- يتعرف الحروف والكلمات بصرياً.
- يميز بين الظواهر اللغوية المختلفة.
- يهتم بالحدائق والأشجار ورعايتها والحفاظ عليها.
- يتعرف طرائق استخدام الأدوات الزراعية استخداماً صحيحاً.
- يشارك في خدمة ورعاية النباتات.
- يُقَدِّرْ أهمية الزراعة.

جـ- محتوى الدرس:

الفلاح النشيط

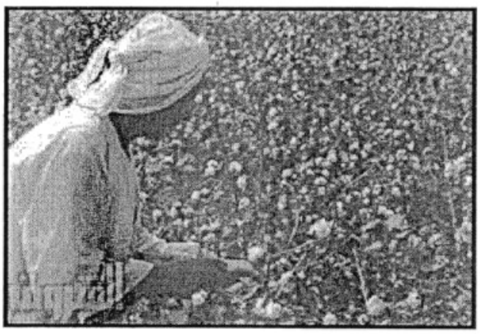
كَانَ عمر فَلاّحًا نَشِيطًا يَعِيشُ فِي مَزْرَعَتِهِ الصَغِيرةِ، اعْتَادَ العَمَلَ فِي الحَقْل، فَهُوَ لا يَعْرَفْ الكَسَلَ، ويَسْتَيْقَظَ مُنْذُ الفَجْرِ نَشِيطًا مُتَفَائلاً، يَأْخُذُ فَأْسَهُ وَيَذْهَبُ إلى عَمَلِهِ، فَيَحْرُثُ حقْلَهُ بَالمِحراثِ، ويَزْرَعُ اَلْحُبُوبَ وَالْخُضرَاوَاتَ..



فِي كُل يَوْم يُنَقِي الحَقْلَ مِنْ الحَشَائِشْ، وَيَرْوِى الْمَزْروعَاتِ، وَيرُشُّهَا بِالأسْمِدِةِ لِكِي تَنْمُو وَتَكْبُرَ، وَعِندَمَا حَانَ مَوْسِمُ اَلحَصَادِ، جَمَعَ الفَلاَّحُ النَشِيطُ الثَمَارَ، وبَاعَ مَحْصُولَهُ فِي السُوقِ، وَشَكَرَ الفَلاَّحُ رَبَّهُ وعَاشَ فِي سَعَادةِ وَرَخَاءِ.



وَبِذَلِكَ عَرفَ الفَلاُّحُ النَشِيطُ أَنَّ زِيَادَةَ الإنْتَاجِ دَائِمًا تَأْتِي بالعَزِيمةِ والإِيمَانِ.



د- الوسائل التعليمية :

- بطاقات تعليمية.
- صور ملونة.
- الحاسب الآلى.
- بعض المجسمات وأدوات الزراعة من البيئة.

هـ-التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

الخطوة الأولى: التمهيد :

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

أحضر لهم مجموعة من الصور الملونة تعبر عن فلاح في الحقل يقوم بزراعة حقله، وري الزرع، وحصاد المحصول، واطلب من التلاميذ النظر في هذه الصور (مفردة) والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تشجيعهم وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

-مَنْ هذا الرجل؟

- ماذا يفعل الفلاح في الحقل؟

تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : الفلاح النشيط.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها (استخدام أسماء الإشارة).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

يعرض المعلم بطاقات بها أسماء الإشارة الآتية :

هذا **هذه** **هذان** **هاتان** **هؤلاء**

ثم يوضح المعلم للتلاميذ قاعدة أسماء الإشارة، وهى :

هذا ← تشير إلى المفرد المذكر.

هذه ← تشير إلى المفرد المؤنث.

هذان ← تشير إلى المثنى المذكر.

هاتان ← تشير إلى المثنى المؤنث.

هؤلاء ← تشير إلى الجمع بنوعيه المذكر والمؤنث.

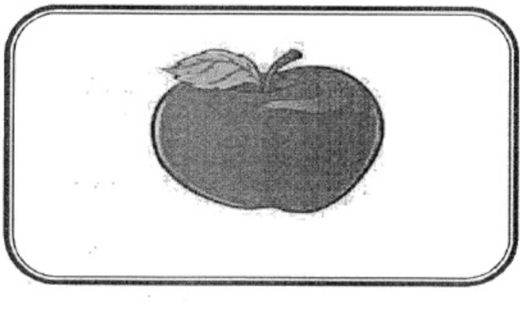
(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الجملة الأولى بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لتكملة الجملة.

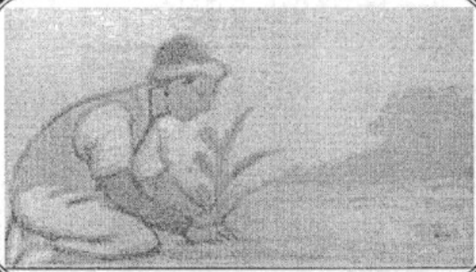
ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم تلاميذه إلى مجموعتين، الأولى يوزع عليهم بطاقات مكتوب عليها أسماء الإشارة، والثانية يوزع عليها باقى الجملة وبطاقات الصور، ثم يقوم كل تلميذ على حدة باختيار اسم الإشارة المناسب، ووضعه فى مكانه الصحيح.

ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ) هذه تفاحة.



(ب) .... فلاح .



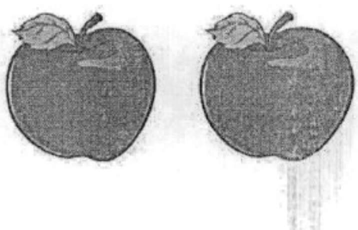
(جـ) .... جراران.



(د) .... فلاحون.



(هـ) .... تفاحتان



(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة أسماء الإشارة السابقة (كل تلميذ على حدة)، ثم يُكلف التلميذ بقراءة الجملة الأولى بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لها بشكل فردى مرة أخرى. ***(مع توجيهات المعلم وإرشاداته، كلما دعت الحاجة لذلك)***

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً بشكل مستقل دون اعتماده على أحد، وذلك بأن يقرأ كل جملة كاملة بشكل صحيح بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة استخدام أسماء الإشارة استخداماً لغوياً سليماً :

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم. كل تلميذ على حدة.

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢) :[*]

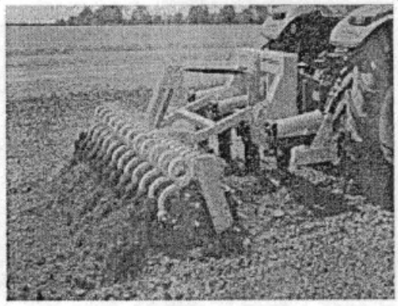
(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها : (ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه).

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الحروف الآتية :

ث ق حـ س

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس ، وكذلك تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

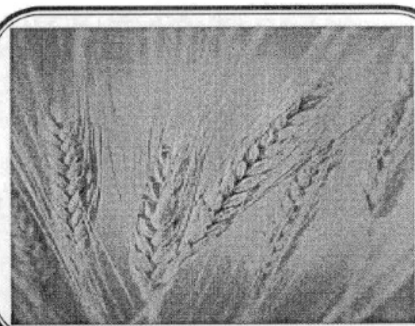
- ثم يعرض عليهم بطاقات الصور والكلمات الآتية :



محراث



كأ.............



.....مح



مـ ....ش

-يوضح المعلم لتلاميذه أن كل حرف من الحروف السابقة يجب وضعه فى مكانه المناسب فى كلمة من الكلمات التى أمامهم، وذلك بعد نطقه نطقاً صحيحاً، وكذلك نطق الكلمة كاملة نطقاً صحيحاً.

(٣) يقوم المعلم بنطق أصوات الحروف السابقة، ثم ينطق الكلمة الأولى بعد إضافة صوت الحرف المناسب لها، وهى كلمة (محراث).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الحروف، والثانية تحمل بطاقات الكلمات، والصور، ثم

يكلف كل تلميذ بنطق أصوات الحروف (كل صوت على حدة)، ووضعه فى مكانه المناسب للكلمة، .... وهكذا مع باقى الكلمات).

(٤) يقوم التلميذ بنطق أصوات الحروف السابقة كل تلميذ على حده، ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمة الأولى بعد إضافة صوت الحرف المناسب لها بشكل فردى مرة أخرى. ***(مع توجيهات المعلم وإرشاداته، كلما دعت الحاجة لذلك).***

(٥) يقوم التلميذ بنطق أصوات الحروف السابقة كل تلميذ على حدة، ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمة الأولى بعد إضافة صوت الحرف المناسب لكل كلمة منها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة).

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها (التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق، مثل : (ق – ك)

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :

مثال :

منقرة
مكنسة
........مح
مـ.....بس
حديـ...ـة
ما.... ينة
........نبة
مـ.....صب

- ثم يوضح المعلم لتلاميذه الفرق فى طق أصوات حرفي (ق)، و (ك) وينطقهما نطقاً صحيحاً.

(٣) ينطق المعلم أصوات الحروف (ق ، ك) نطقاً صحيحاً.

ثم يقرأ المثال الآتى : (منقرة) (مكنسة)

يقرأ الكلمتين موضحاً الفرق فى النطق بين حرف القاف فى كلمة منقرة، وحرف الكاف فى كلمة مكنسة.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقتين عليهما حرفى (ق) و (ك)، والثانية تحمل بطاقات الكلمات الناقصة، ثم يطلب من كل تلميذ على حدة وضع الحرف المناسب فى مكانه المناسب من الكلمات، ونطق كل كلمة بطريقة صحيحة).

(٤) **يقوم التلميذ بنطق أصوات الحروف السابقة (كل تلميذ على حدة)**، ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمتين السابقتين بشكل فردى مرة أخرى. (مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق فى حرفى (القاف والكاف) بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يضع كل حرف فى مكانه المناسب فى كل كلمة، وينطقها نطقاً صحيحاً. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتي يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حده).

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٤)

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها : **(التمييز بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة).**

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل حرف المد، وهى :

ا	و	ي

ويوضح المعلم للتلاميذ أن حروف المد ثلاثة، هى : الألف، والواو، والياء.

* فالألف ما قبله يأتى مفتوح.

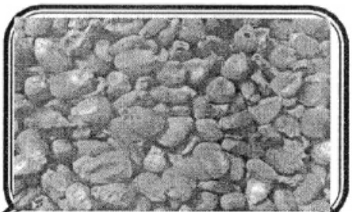
* والواو ما قبلها يأتى مضموم.

* والياء ما قبلها يأتى مكسور.

– ثم يوضح المعلم أن هذه الحروف تسمى حروف المد، أما الحرف الممدود فهو الحرف الذى يسبق حرف المد.

(٣) ثم يعرض المعلم المثال لكلمة (حبوب) ويكتبها بشكل صحيح، مع بيان أن حرف المد هنا هو (الواو)، والحرف الممدود هو الحرف الذى يسبقه وهو (الباء).

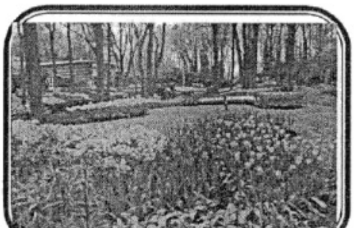
(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأ، يقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، الأولى تحمل الكلمات، والثانية تحمل حروف المد، والثالثة تحمل الحروف الممدودة، ويطلب من كل تلميذ أن يكتب حرف المد والحرف الممدود فى كل كلمة فى مكانها المناسب...... وهكذا حتى نهاية الكلمات)، وذلك باستخدام البطاقات الآتية :



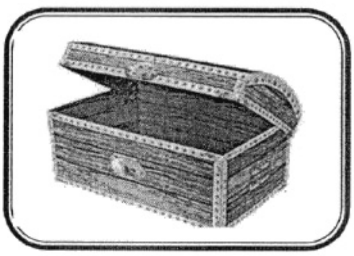
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حبوب	(بُ)	(و)



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
جرار		



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حديقة		



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
صندوق		

(٤) يقوم التلميذ بنطق حروف المد (كل تلميذعلى حدة)، ثم يكلف التلميذ بكتابة حرف المد والحرف الممدود فى المثال (حبوب) بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين الحرف الممدود وحرف المد بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يكتب حرف المد والحرف الممدود فى باقى الكلمات.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء المهارة عدة مرات، حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

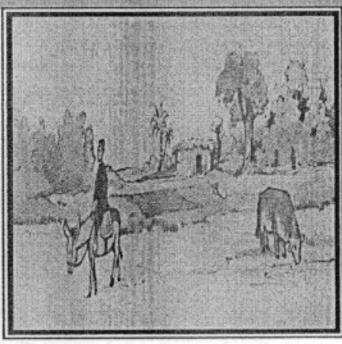
المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارة المستهدفة

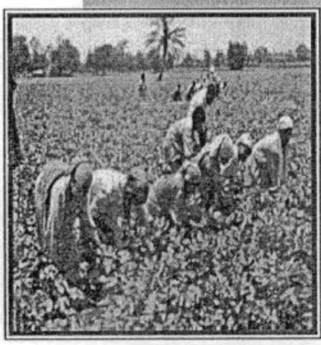
يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:

حـ-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : اقرأ أسماء الإشارة (هذا – هذه – هؤلاء) ، ثم ضعها مكان النقط فيما يأتى:







(أ) .... شجرة جميلة.

(ب) ..... حقل كبير.

(جـ) .... الفلاحون يحصدون الثمار.

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية في العمود (أ) ثم ضع خطاً تحت الكلمة المشابهة لها في العمود (ب) كما بالمثال :

(أ)

سماد
مقصب
فأس
منقرة

(ب)

ثمار	حصاد	سماد
مقبض	مقصب	مقصف
رأس	كأس	فأس
منقرة	مجرفة	منقلة

س٣ : حدد الكلمات المتضمنة صوت (قَ)، والكلمات المتضمنة صوت (كَ) في الفقرة الآتية، وانطقها نطقاً صحيحاً :

- كان منذر فلاحًا نشيطًا، فهو لا يعرف الكسل، يصحو مبكراً، ويذهب إلى الحقل ليحرثه بالمحراث، ويزرع الحبوب، ويرشه بالأسمدة لكى ينمو الزرع، ثم يحصده ويبيعه في السوق.

الكلمات المتضمنة صوت (قَ)	الكلمات المتضمنة صوت (كَ)
....	....
....	....

س٤ : حلل الكلمات الآتية إلى حروفها، وضع خطاً تحت حرف المد فيما يأتى :

الكلمة	التحليل			
حقول				
سمادٌ				
نشيطٌ				

الدرس الثاني

النَّجَـــارُ الأمِيـــنُ

يسير الدرس وفقاً للمراحل الآتية:

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذا الدرس :

- الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
- ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.
- ضعف القدرة على تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
- ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن معنى مقصود.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

في نهاية الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصرياً.
- يستطيع تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
- يحدد معنى الجملة البسطية في حدود حصيلته اللغوية.
- يكتب جملاً بسيطة للتعبير عن المعنى المقصود.
- يميز بين الكلمات المتشابهة في نهايتها.
- يتعرف على أدوات النجار.
- يقدر قيمة العمل اليدوى في الحياة اليومية.
- يتعود على إتقان العمل.
- يقدر قيمة الأمانة في العمل.

جـ-محتوى الدرس :

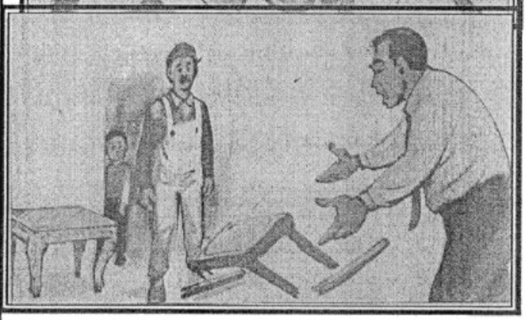
النجار الأمين



جَلَسَتْ وَفَاءٌ مَعَ أُسْرَتِها لِتَناوُلَ وَجْبَةَ الغَـذَاءَ، وَإِذَا بِالكُرْسِـيِّ الَّـذِي تَجْلِـسُ عَلَيْـهِ يَتَفَكَـكُ مِـنْ بَعْـضِهِ، فَتَقَـعُ وَفَـاءٌ عَـلَى الأَرْضِ.

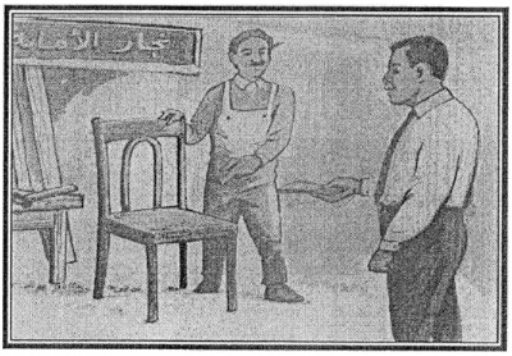


قَامَ وَالِـدُهَا مُـسْرِعًا يحْمِلُهَا، ثُمَّ ذَهَبَ إِلَـى جَـارِهِ مُحَمَّـدِ النَّجَـارِ الأَمِـينِ، وَطَلَـبَ مِنْـهُ إِصْـلاَحَ الكُرسِـيِّ، فَأَحْـضَرَ النَّجَـارُ الـشاكُوشَ وَالمِنْشَارَ وَالمَسامِير ، وَذَهَـبَ مُسْرِعًا إِلَـى مَنْزِلِ وَفَـاءٍ لإِصْلاحِ الكُرْسَيِّ الخَشَبِيِّ.



عِنْـدَمَا انْتَهـى عَمُّ مُحَمَّد النَّجَـار مِـنْ عَمَلِـهِ، أَعْطَـاهُ الأَبُ أَجْـرَهُ وَشَـكَرَ صُنْعَـهُ وَأَمَانَتَـهُ فِي عَمِلِهِ، لأَنَّهُ أَتْقَنَ العَمَلَ.

فشكر النجار ربه، وقال للأب : حقاً، إذا أتقن كـل منـا عملـه أرضـى ربـه وتقـدم الـوطن، وعاش الناس في رخاء.



<u>والحديث الشريف يؤكد ذلك :</u>

قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – "إن الله يحبُ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

د- الوسائل التعليمية :

- بطاقات تعليمية.
- لوحات وبرية ومغناطيسية.
- صور ملونة.
- الحاسب الآلى.
- بعض المجسمات وأدوات النجارة من البيئة.

هـ-التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

الخطوة الأولى: التمهيد :

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

أحضر لهم مجموعة من الصور الملونة والمجسمات التى تعبر عن عمل النجار، واطلب منهم النظر في هذه الصور (مفردة) والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تشجيعهم وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

- مَنْ هذا الرجل؟
- ماذا يعمل هذا الرجل؟

تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : النجار الأمين.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تعرف الحروف داخل الكلمات).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

- يعرض المعلم بطاقات تحمل الحروف الآتية : (ت – ث – س – ش).

-ثم يقرأ هذه الحروف قراءة صحيحة أمام التلاميذ، ويوضح لهم أن شكل هذه الحروف يختلف عن كتابتها فى بداية ووسط ونهاية الكلمات.

(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الحرف الأول، وهو (التاء). ثم يضع خطاً تحت حرف التاء فى كل كلمة من الكلمات المقابلة لهذا الحرف.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم تلاميذه إلى مجموعتين، الأولى يوزع عليهم بطاقات مكتوب عليها الحروف، والثانية يوزع عليها بطاقات الكلمات، ثم يقوم كل تلميذ على حده بوضع الحرف المحدد فى مكانه المناسب فى الكلمات، أو يطابق هذا الحرف بالذى شكله فى الكلمات المقابلة)، ويتم ذلك باستخدام الجدول الآتى :

الحروف
ت
ث
س
ش

الكلمات		
لوحات	مفتاح	أمتار
أثاث	مثقاب	محراث
كرسى	مسطرة	مقبس
أشجار	أخشاب	شباك

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة حرف التاء (كل تلميذ على حدة)، ثم يكلف التلميذ بوضع خط تحت حرف التاء الموجود فى كل كلمة من الكلمات المقابلة لهذا

الحرف، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات تعرفاً صحيحاً بشكل مستقل دون اعتماده على أحد، وذلك بأن يقرأ كل حرف من الحروف السابقة، ويضع خطاً أسفل هذا الحرف فى الكلمات المقابلة له. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

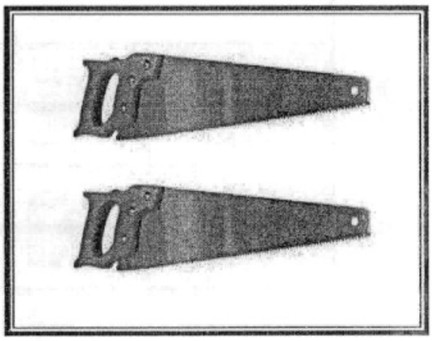
(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات :

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم – كل تلميذ على حده. فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

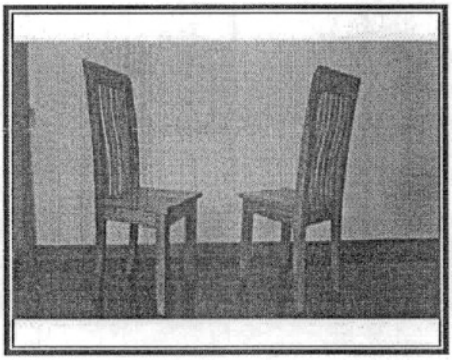
التدريب (٢) :[*]

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين الكلمات المتشابهة فى نهايتها)

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الصور والكلمات الآتية :

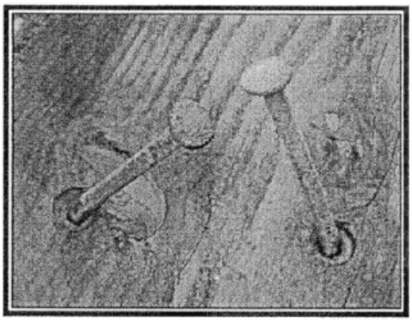


منشارا<u>ن</u>

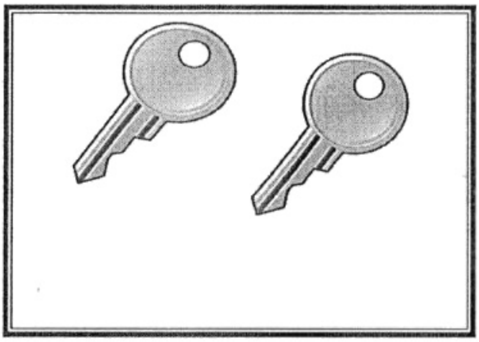


كرسي.....

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (التمييز بين الكلمات المتشابهة فى نهايتها) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس، وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.



مسمار....



مفتاحـ.....

ثم يوضح للتلاميذ أن هذه الكلمات تنتهى بنفس الحرفين (الألف والنون)، لذا فإن الكلمة تعبر عن اثنين وهو (الاسم المثنى)، لذا فإن الاسم المثنى هو ذلك الاسم الذى يدل على اثنين أو اثنتين، ولا يدل على واحد، ثم يوجه التلاميذ إلى النظر فى تلك الكلمات والصور.

(٣) يقوم المعلم بقراءة كلمة (منشاران) بعد إضافة الحروف الناقصة بها (ان)، والتلاميذ يرددون وراءه.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات والصور، والثانية تحمل بطاقات مكتوب عليها الحروف الناقصة (ان)، ثم يكلف كل تلميذ بوضع (ان) فى المكان الخالى فى كل كلمة من الكلمات التى تعبر عنها الصور السابقة.

(٤) يقوم التلميذ بقراءة كلمة (منشاران) بعد إضافة (ان) لها. (كل تلميذ على حده) بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين الكلمات المتشابهة فى نهايتها بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يقرأ الكلمات السابقة بشكل صحيح بعد إضافة حرفى الألف والنون لكل كلمة منها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان **المهارة**) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتم المعنى).

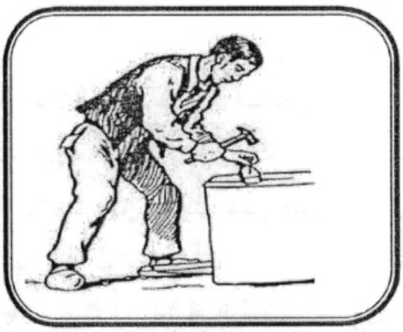
(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :

كرسي	الشاكوش	المنشار	مكتب

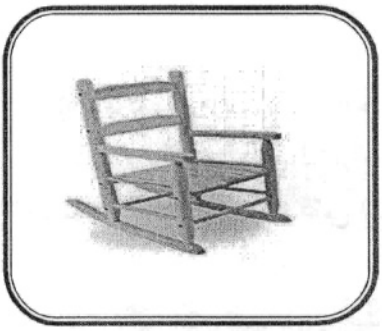
- يقرأ المعلم هذه الكلمات قراءة صحيحة أمام التلاميذ.
- ثم يوضح للتلاميذ أنه سوف يتم اختيار كلمة من هذه الكلمات تتمم معنى الجمل المكتوبة.
- ثم يوضح لهم أنه بعد إكمال الجمل بالكلمة المناسبة، يتم قراءة الجملة كاملة قراءة صحيحة.

(٣) يقوم المعلم بنطق كلمة (الشاكوش)، والتلاميذ يرددون وراءه، ثم يقرأ الجملة كاملة قراءة صحيحة، وهى (النجار يدق المسمار بالشاكوش).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور والجمل، ثم يكلف كل تلميذ باختيار الكلمة المناسبة ووضعها فى المكان المناسب ليتمم بها معنى الجملة، ثم يقرأ الجملة كاملة قراءة صحيحة، وذلك باستخدام بطاقات الصور والجمل الآتية:

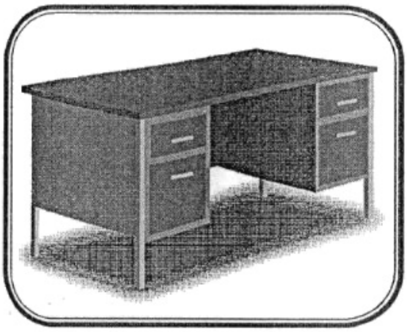


(أ) النجار يدق المسمار بالشاكوش



(ب) يصنع النجار........





(جـ) النجار يقطع الخشب بـ ....

(د) صنع النجار .... جميل.

(٤) يقوم التلميذ بقراءة كلمة (الشاكوش) كل تلميذ على حدة، ثم يكلف بقراءة الجملة كاملة قراءة صحيحة بعد إضافة كلمة الشاكوش لها لتتمم معنى الجملة بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما وتحت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة تكملة الجملة بالكلمة المناسبة المتممة للمعنى بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يقرأ الكلمات السابقة بشكل صحيح، ثم تكملة الجمل بالكلمات المناسبة ليتمم معناها، وقراءة الجملة قراءة صحيحة.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

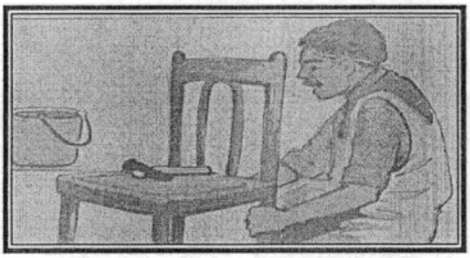
التدريب (٤) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (ترتيب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود).

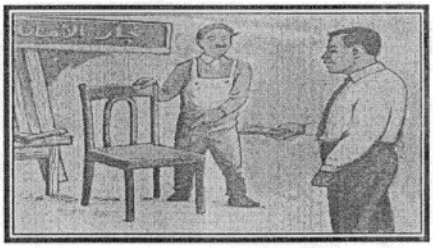
(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الصور والجمل الآتية :



-تفكك الكرسى من بعضه.



- أصلح النجار الكرسى.



-شكر أبى النجار وأعطاه أجره.



- طلب أبى من النجار إصلاح الكرسى.

- يوضح المعلم لتلاميذه أن هذه الجمل التى تعبر عنها الصور السابقة غير مرتبة، وينبغى ترتيبها حتى تعطى موضوعاً مفيداً.

(٣) يقوم المعلم بقراءة الجملة الأولى قراءة صحيحة، وهى (تفكك الكرسى من بعضه).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار أحد التلاميذ ليحمل البطاقة الأولى فى الترتيب، وهى : (تفكك الكرسى من بعضه)، ويختار ثلاثة تلاميذ يحملون باقى بطاقات الجمل والصور الباقية، ثم يكلف التلاميذ بترتيب هذه الجمل وراء بعضها حتى تعطى موضوعاً مفيداً)

(٤) يقوم التلميذ بقراءة الجمل السابقة، كل تلميذ على حدة، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة ترتيب الجمل البسيطة للتعبير عن المعنى المقصود بشكل مستقل، دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يرتب الجمل السابقة ترتيباً صحيحاً حتى يعطى موضوعاً مفيداً .

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

الترتيب هو :

١-....................................
٢-....................................
٣-....................................
٤-....................................

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارة المستهدفة

<u>يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:</u>

ح-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم ضع خطاً تحت الحرف المشترك في الكلمات الآتية كما في المثال.

المثال :

منزل	منجم	نجار	منشار

عمل	مكتب	أمين	مفكات

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم صل بين كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير كما في المثال :

مسامير	غذاء
مطرقة	نجار
دار	منضدة
فناء	طباشير

(مسامير ← طباشير)

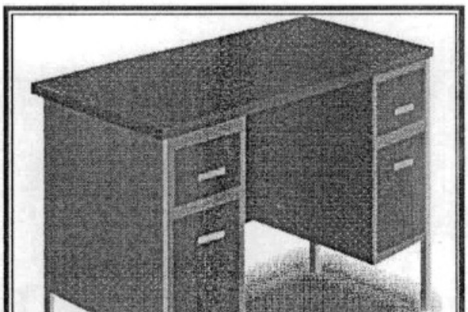
س٣ : انطق الكلمات الآتية، ثم اكمل الفراغ بالكلمة المناسبة منها :

(عمله – أتقن – تقدم – رخاء)

قال النجار للأب :

إذا .... كل منا .... أرضى ربه، و.........الوطن. وعاش الناس في ....

س٤ : رتب الجمل الآتية لتكون منها موضوعاً مفيداً :



-صنع النجار مكتب جميل.



-ذهب الأب إلى النجار ليصنع مكتب.





-طلب أمير من والده مكتب للمذاكرة. -شكر أبى النجار وأعطاه النقود.

الترتيب هو :

١- ....
٢- ....
٣- ....
٤- ....

الدرس الثالث

البَنَّـــاءُ المَاهِـــرُ

يسير الدرس وفقاً للمراحل الآتية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذا الدرس :

- ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.
- الخطأ في التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
- تكرار بعض الحروف في الكلمات أثناء القراءة.
- ترتيب الجمل البسيطة بطريقة خطأ للتعبير عن معنى مقصود.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

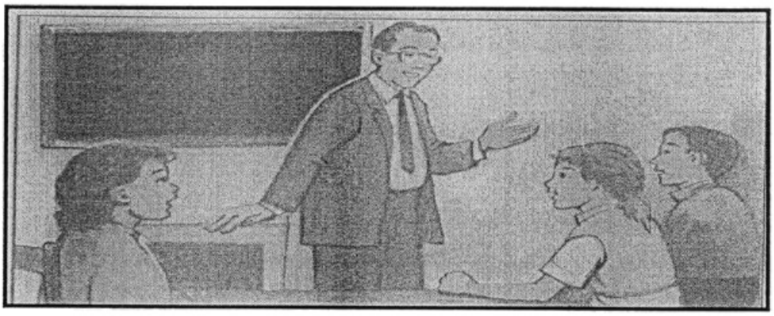
في نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

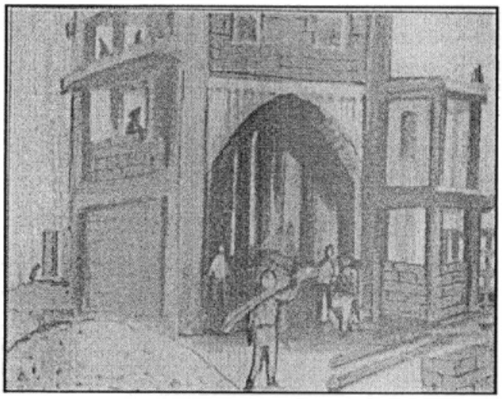
- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- يتعرف الحروف والكلمات المكتوبة بصرياً.
- يميز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة.
- ينطق أصوات الحروف في الكلمات بدون تكرار .
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يرتب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود.
- يتعرف الأدوات التى يستخدمها عمال البناء.
- يتعرف أهمية إتقان عمال البناء لعملهم.
- يتعاون في العمل حتى يحقق النجاح.

جـ-محتوى الدرس :

البنـاء المـاهر

سَـأَلَ اَلْمُعَلِّـمُ تَـلاَمِيـذَهُ :

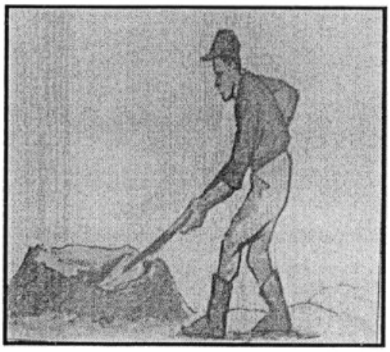




مَـنْ مِـنْكُمْ شَـاهَدَ بِنـاءً تَحْـتَ الإِنْـشَاءِ؟

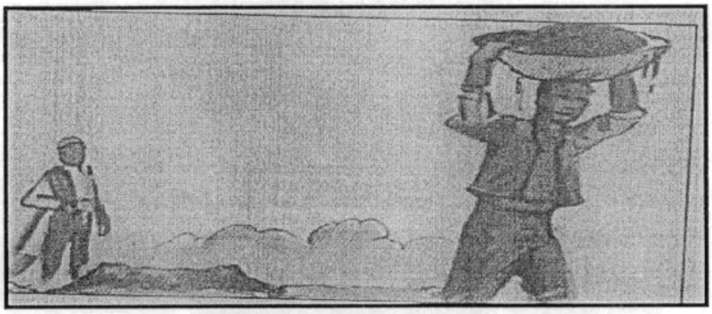
وَمـاذَا شَاهَدَ؟

قَالَ التَلاميذُ : بِجِوَارِ المَدْرَسَةِ مَبْنًى تَحْتَ الإِنْشَاءِ. وَقَالَ هَانِي : تَعَلَّمتُ مِنْ وَالِدي حِرْفَةَ البِنَاءِ، وَكُنْتُ أَذْهَبُ مَعَهُ فِي شُهُورِ الصَيْفِ أَثْنَاءَ العُطْلَةِ السَنَوِيَّةِ لِلمَدْرَسَةِ، وَأُلاحِظُ والِدِى وهُوَ يَقُومُ بِبِنَاءِ المَنَازِلِ، وَفِي ذَاتِ يَوْمٍ مَرِضَ وَالِدي وَتَعطَّلَ العَمَلُ، وَلَكِنَّي ذَهَبْتُ إِلَى العَمَلِ وَأَكمَلْتُهُ بَدَلاً مِنْ وَالِـدِي المَـرِيضِ، فَـشَكَرنِى صَـاحِبُ المَنْـزِلِ عَلَـى مُـسَاعَدَتي لِوَالِـدِىَ وَإِتْقَـانِى حِرْفَـةَ البِناءِ، بِجَانِبِ تَعْلِيمِى فِي المَدْرَسَـةِ.



- شَكَرَ المُعلِّمُ تِلْمَيذَهُ هَانَى .
- ثُمَّ سأَلَهُ : مَا هِىَ أَدَواتِ البِنَاءِ يَاهَانِي؟
- قَالَ هَانِـي : الكُورِيكُ لِخَلْطِ الأَسمَنْتِ بِالرَّمْلِ وَالمَاءِ لِعَمَلِ المُونَـةِ.

-القصعة توضع بها المونة.



- المسطرين لوضع المونة بين الطوب.



- السقالة تُصنع من الخشب، ويصعد عليها العمال.



- ثم قال التلاميذ للمعلم :
- شاهدنا بعض العمال تحمل الطوب وترصه بنظام، وبعض العمال يقوم بطلاء الجدران (المحارة).
- قال المعلم : نعم يا أبنائى، ولكن إذا أهمل عمال البناء في عملهم تعرض الناس للموت.
- شكر التلاميذ المعلم، ورَحَبَّ كل منهم بأن يكون من أصحاب هذه المهن.

د-الوسائل التعليمية :

- صور ملونة لأدوات البناء.
- بطاقات تعليمية ولوحات ورقية ومغناطيسية.
- الحاسب الآلى.
- مجسمات ونماذج حية من بيئة التلميذ.

هـ-التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

الخطوة الأولى: التمهيد :

أحضر لهم صوراً لعامل بناء يقوم ببناء منزل، واطلب من التلاميذ النظر في هذه الصور، والتعبير عما تتضمنه، وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، ثم اطرح عليهم الأسئلة الآتية:

- مَنْ هذا الرجل؟
- ماذا يفعل هذا الرجل؟

تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس وهو : البناء الماهر.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١)

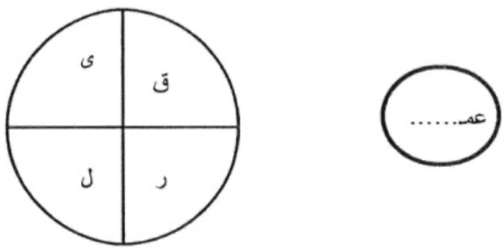
(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تعرف الحروف داخل الكلمات).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

يعرض المعلم بطاقات تحمل الحروف الآتية : (ق – ر – ل – ي) ثم يقرأ هذه الحروف قراءة صحيحة أمام التلاميذ، ويوضح لهم أنه سيتم تكملة كلمة (عمـ....) باستخدام الحروف السابقة، ويوضح أن شكل الكلمة ومعناها سيتغير عند إضافة كل حرف من هذه الحروف.

(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الحروف السابقة، ثم يكمل الكلمة (عمـ....) بحرف القاف مثلاً، فتصبح الكلمة كاملة (عُمق). (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقة الكلمة (عمـ...)، والثانية تحمل بطاقات الحروف، ثم يكلف كل تلميذ بإكمال الكلمة بكل حرف من الحروف السابقة لتكوين كلمة مفيدة، وقراءة الكلمات الجديدة بشكل صحيح)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة الحروف السابقة (كل تلميذ على حدة)، ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمة بعد إضافة حرف القاف لها بشكل فردى مرة أخرى.

(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات تعرفاً صحيحاً بشكل مستقل دون اعتماده على أحد، وذلك بأن يكمل الكلمة بجميع الحروف السابقة كل حرف مرة، ويقرأ الكلمة فى كل مرة بشكل صحيح.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات :

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢) :[*]

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين الكلمات ذات النهايات المتشابهة.

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحتوى على كلمات لها نفس النهاية، ويوضح لهم أنه سيتم قراءة كل الكلمات، ثم توصيل كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير مثل :

مونة	توتة

(٣) يقوم المعلم بقراءة الكلمات قراءة صحيحة، ثم يقرأ الكلمة الأولى، وهى : (مونة)، ويوصلها بالكلمة التى تشبهها فى النهاية، وهى توتة.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تحمل بطاقات العمود (أ) والثانية تحمل بطاقات العمود (ب)، ثم يكلف كل تلميذ بقراءة هذه الكلمات الموجودة فى البطاقات، والمطابقة بين كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير.... وهكذا حتى نهاية الكلمات).

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (التمييز بين الكلمات ذات النهاية المتشابهة) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس.

- وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ)	مونة	أسمنت	عمل	بناء
(ب)	غذاء	رمل	تونة	أسفلت

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات السابقة، كل تلميذ على حدة،** ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمة الأولى، ومطابقتها بالكلمة التى تشبهها فى صوت الحرف الأخير منها بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين الكلمات ذات النهايات المتشابهة بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يقرأ الكلمات بشكل صحيح، ويطابق بين كل كلمتين ينتهيان بنفس صوت الحرف الأخير.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة).**

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (نطق الكلمات بطريقة صحيحة بدون تكرار أصواتها)**

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :**

مسطرين	كوريك	زلط	رمل

– ويوضح للتلاميذ قراءة هذه الكلمات قراءة صحيحة دون تكرار لأى من حروفها.

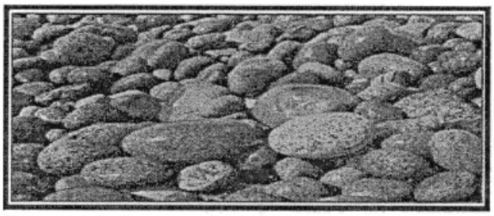
(٣) **يقوم المعلم بقراءة الكلمات السابقة، ثم ينطق الكلمة الأولى (مسطرين) ، والتلاميذ يرددون وراءه، ثم يقوم بتوصيل هذه الكلمة بالصورة الدالة عليها.**

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بقراءة الكلمات، ثم توصيل كل كلمة بالصورة الدالة عليها، ... وهكذا مع باقى الكلمات)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

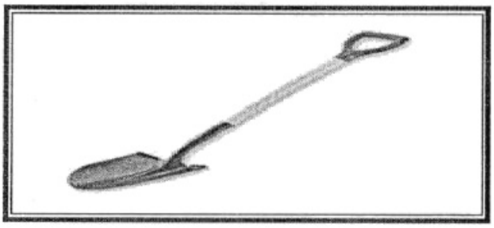
مسطرين



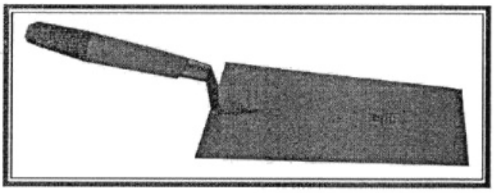
كوريك



زلط



رمل



(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات السابقة، كل تلميذ على حدة،** ثم يكلف كل تلميذ بقراءة الكلمة الأولى، وتوصيلها بالصورة الدالة عليها بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم، وإرشاداته كلما دعت الضرورة إلى ذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة نطق الكلمات نطقاً صحيحاً دون تكرار أصوات بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن ينطق كل كلمة من الكلمات السابقة بشكل صحيح، ويوصلها بالصورة الدالة عليها (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

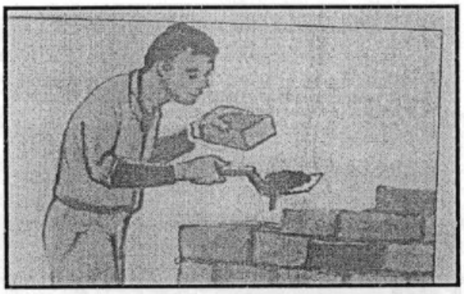
التدريب (٤)

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (ترتيب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود)

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الصور والجمل الآتية :



- يخلط البناء الأسمنت بالرمل لعمل المونة.



-ويستخدم المسطرين في بناء الحائط.



-يضع البناء المونة في القصعة.

- ثم يوضح لتلاميذه أن هذه الجمل التى تعبر

عنها الصور السابقة غير مرتبة، وينبغى ترتيبها حتى تعطى موضوعاً مفيداً.

(٣) **يقوم المعلم بقراءة الجملة الأولى قراءة صحيحة،** وهى : (يخلط البناء الأسمنت بالرمل لعمل المونة).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار أحد التلاميذ ليحمل البطاقة الأولى فى الترتيب ، وهى (يخلط البناء الأسمنت بالرمل لعمل المونة)، ويختار تلاميذ آخرين لحمل باقى البطاقات والصور، ثم يكلف كل تلميذ بترتيب هذه الجمل وراء بعضها حتى تعطى موضوعاً معيناً)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات والصور السابقة.

(٤) **يقوم التلاميذ بقراءة الجمل السابقة، كل تلميذ على حدة، بشكل فردى مرة أخرى (مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة ترتيب الجمل البسيطة للتعبير عن معنى مقصود بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يرتب الجمل السابقة ترتيباً صحيحاً لكى يعطى موضوعاً مفيداً.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

الترتيب هو:

....
....
....

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:

ح- تقويم التدريس للإتقان :

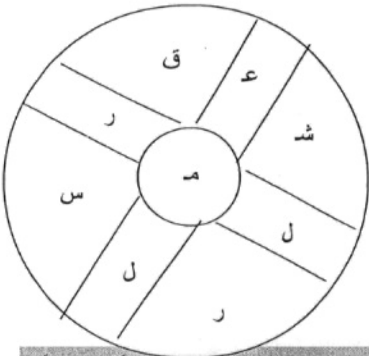
س١ : كَوِّنْ كلمات من الحروف الآتية، واقرأها قراءة صحيحة كما بالمثال :

-عمل.

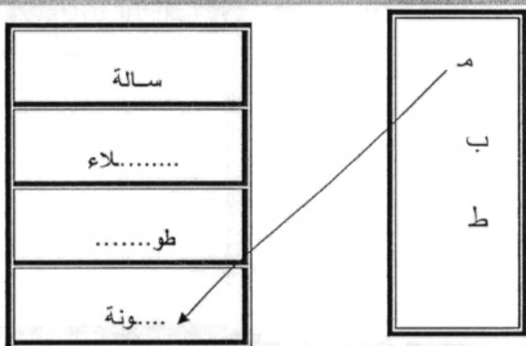
-.................

-.................

-.................



س٢ : صل كل حرف بالكلمة التى تتمه لتكون كلمات مفيدة، ثم انطق الكلمات نطقاً صحيحاً كما بالمثال :

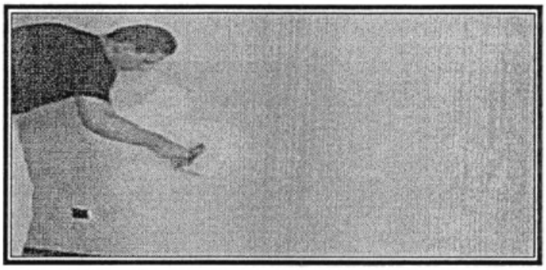


س٣ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم هات كلمات على نفس الوزن كما بالمثال :

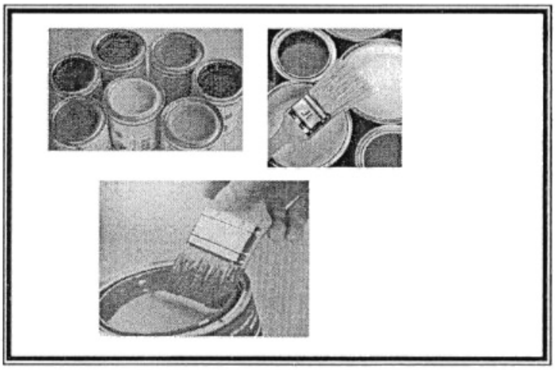
شباك	شباكان
جدار	....
سقالة	....
عامل	....

س٤ : رتب الجمل الآتية لتعبر عن معنى :

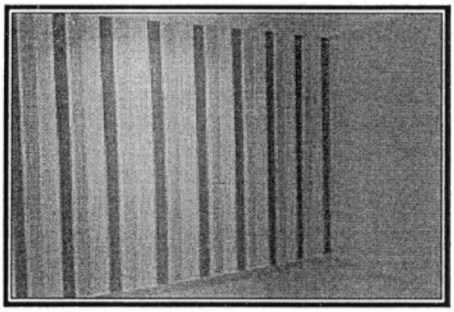
- يدهن الحائط بالزيت.



- يجهز العامل أدوات الطلاء.



- الحائط لونه جميل.



الترتيب هو : ....

....

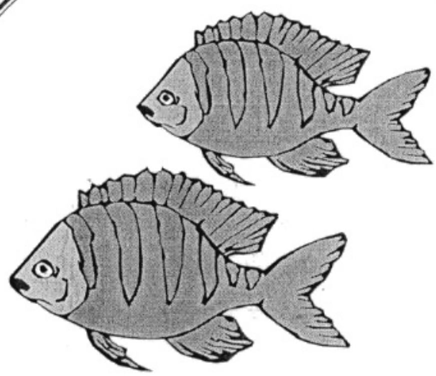
....

اختبار الإتقان

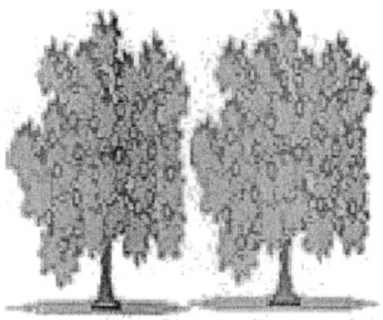
* أخي المعلم....قم بتطبيق اختبار الإتقان التالي على كل تلميذ على حدة:

السؤال الأول

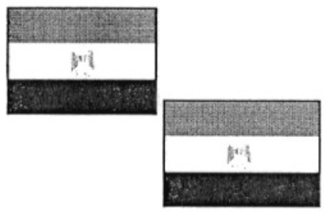
أكمل الحروف الناقصة في الكلمات الآتية، وانطقها نطقاً صحيحاً :



سمكت..........



شجرت......



علم.............

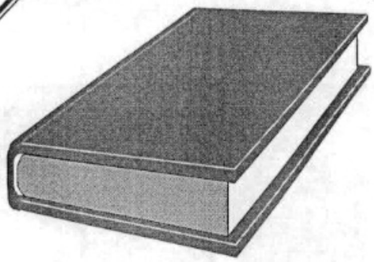


قلم............

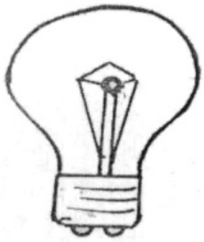
السؤال الثانى

اقرأ أسماء الإشارة الآتية، ثم ضعها مكان النقط فيما يأتى :

(هذا – هذه – هذان – هاتان – هؤلاء)



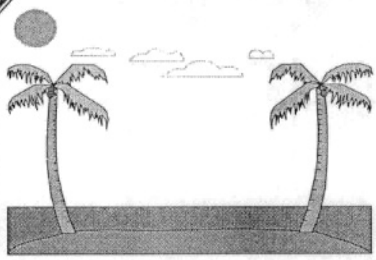
.... كتاب



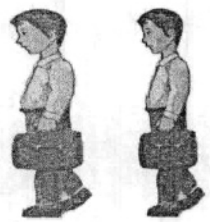
(.......... لمبة)



.... عمال بناء



.... نخلتان



.... تلميذان

السؤال الثالث

اكتب الحروف المكونة للكلمات الآتية :

(أ) رخـــــام

(ب) مساحة

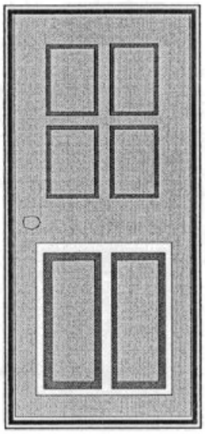
(جـ) مقبض

(د) فأرة

السؤال الرابع

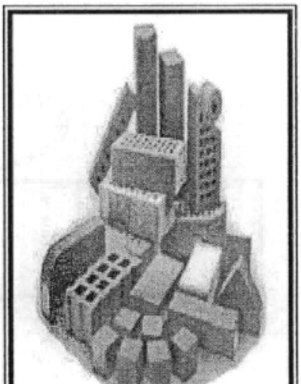
مَيِّز بين الحرف الممدود وحرف المد فيما يأتى :

(أ)



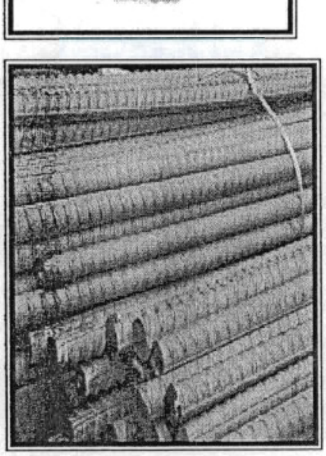
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
باب		

(ب)



الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
طوب		

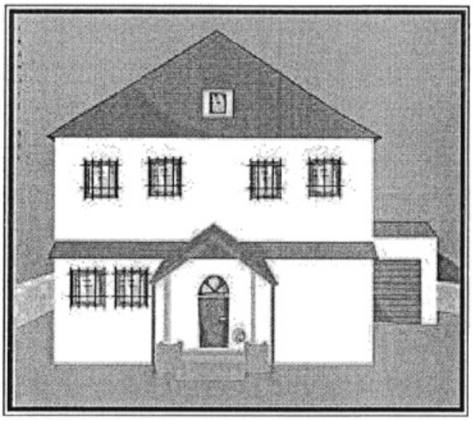
(جـ)



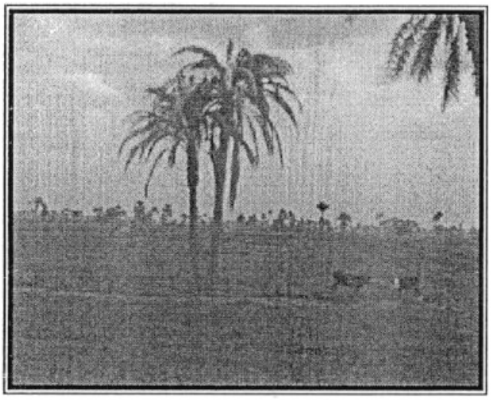
الكلمة	الحرف الممدود	حرف المد
حديد		

السؤال الخامس

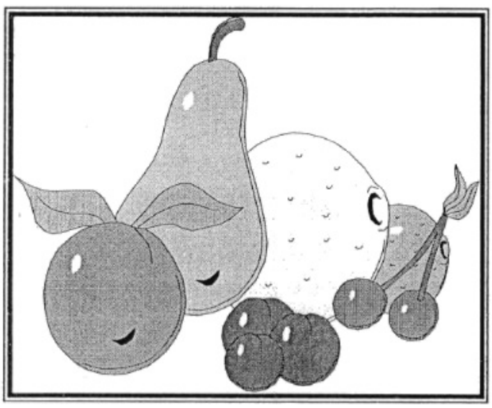
انطق كل كلمة مما يأتى ، وصلها بالصورة الدالة عليها :



حقـل



فاكهـة



منـزل

السؤال السادس

أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى (ق ، ك)، وانطق الكلمة نطقاً صحيحاً :

ملـ.....اط	شا.....وش
مـ.....بض	مـ....تب
...لم	....ـرسي
مـ...لاع	مفـ...

السؤال السابع

حدد صوت الحرف الناقص ليتم به نطق كل كلمة مما يأتى:

(س – ط – تـ – ثـ)

مـ...قاب	مفـ...تاح	...لاء	فأ.....

السؤال الثامن

اكمل بكلمة مناسبة مما بين القوسين، واقرأ الجملة صحيحة:

(الطوب – الخشب – الثمار)

(أ) يحصد الفلاح..............

(ب) يصنع أثاث المنزل من ....

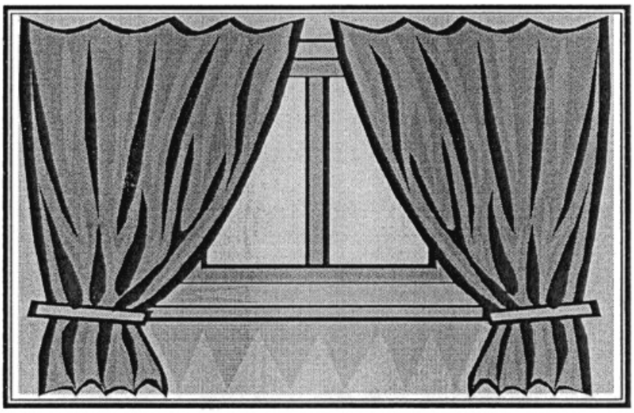
(جـ) المسطرين لوضع المونة بين...............

السؤال التاسع

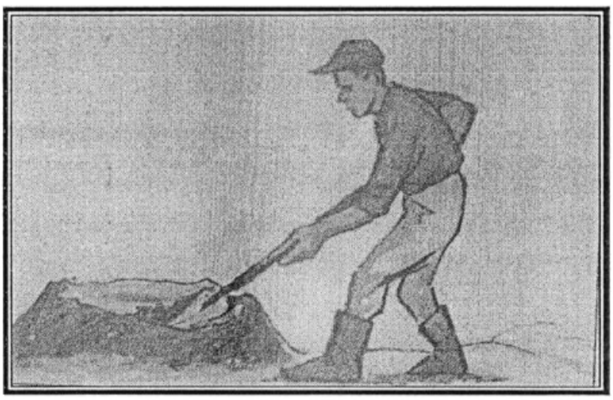
صل الجملة بالصورة الدالة عليها:



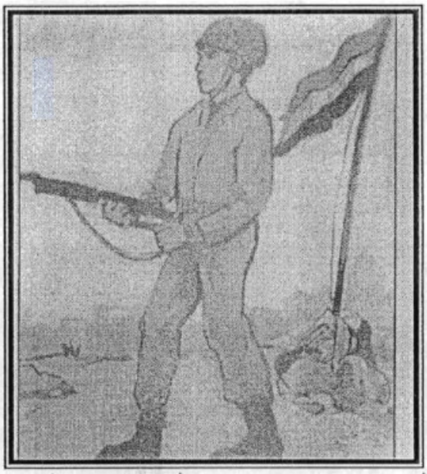
- يروى الفلاح أرضه.

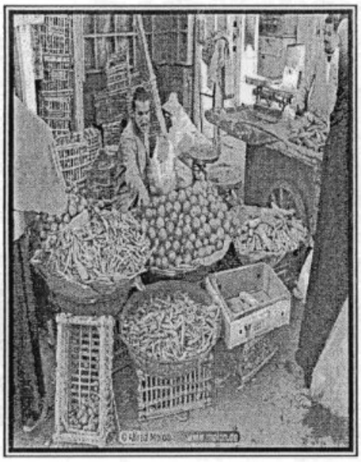


- صنع النجار شباكاً متيناً.



- يخلط البناء الرمل بالأسمنت لعمل المونة.

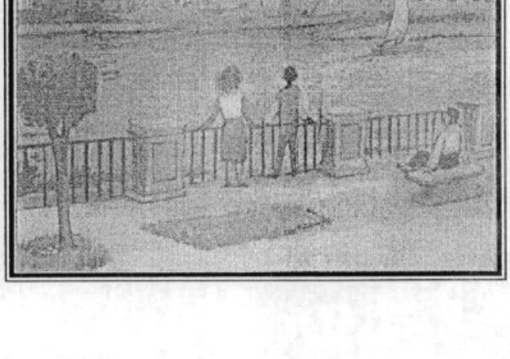




الوحدة الثانية

مصر وطنى





الوحدة الثانية

(مصر وطنى)

مقدمة الوحدة :

هذه الوحدة ، تتضمن أنشطة لغوية تعالج بعض الصعوبات التي تواجه التلميذ المعاق فكرياً في مهارات القراءة والكتابة، كما تمد التلميذ بموضوعات تركز على ما تقدمه لنا الدولة من مؤسسات تقدم لنا خدمات وسلعاً، كشركة الكهرباء والمياه والمخبز، وغير ذلك مما ينتفع به الفرد فى حياته، كما تقدم لنا بعض المهن والحرف التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ بعد تخرجهم من المدرسة، ومن ثم تهدف هذه الوحدة إلى تنمية ارتباط التلميذ بوطنه وحبه للبيئة، وحثه على المحافظة عليها من التلوث، كما تحثه على احترام الآخرين، وتقدير القيم الجمالية والإحساس بها، كما تحمسه للكسب الحلال والاعتماد على ذاته فى حياته العملية.

صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذه الوحدة:

- حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة.
- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة .
- تكرار بعض الحروف فى الكلمات فى أثناء القراءة.
- الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها.
- الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (ذ – ز).
- الخلط بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.
- الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.
- ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.
- حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.

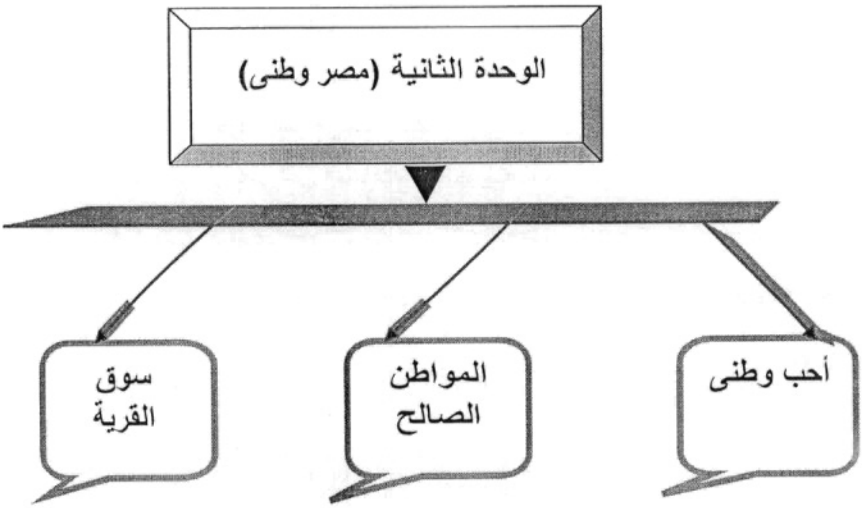
وفي ضوء هذه الصعوبات المستهدف علاجها لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن اشتقاق الأهداف التالية التي يمكن تحقيقها من خلال هذه الوحدة:

أهداف الوحدة :

تسعى هذه الوحدة إلى تنمية قدرة التلميذ على أن :

١- ينطق أصوات الحروف فى الكلمة دون حذف أو إضافة أو إبدال.
٢- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٣- يقرأ حروف الكلمات بدون تكرار .
٤- يرتب الكلمات فى الجمل بطريقة صحيحة من حيث تتابعها.
٥- يميز بين الأصوات المتشابهة فى النطق مثل (ذ – ز).
٦- يتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
٧- يكتب جملاً تعبر عن المواقف الحياتية.
٨- يميز بين حرف المد والحرف الممدود فى أثناء الكتابة.
٩- يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية .
١٠-يكتب الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أحد حروفها.

<u>وفيما يلى بيان بدروس هذه الوحدة :</u>



الدرس الرابع

أُحِـــبُّ وَطَنِـــى

يسير الدرس وفقاً للمراحل التالية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة.
- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- الخلط بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- كتابة جمل لا تتناسب مع المواقف الحياتية.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

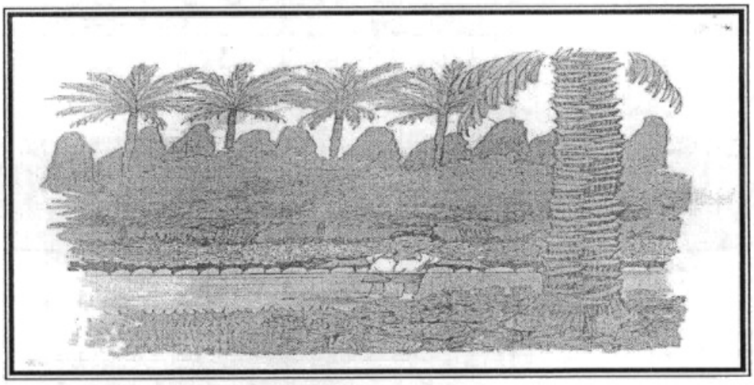
فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

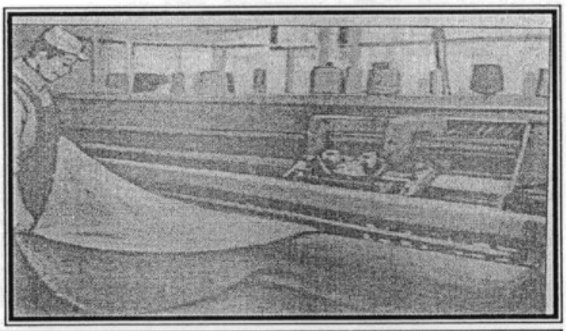
- يتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يكتب جملاً تتناسب مع المواقف الحياتية.
- يقدر قيمة الوطن ويحافظ عليه من التلوث.
- يتعرف الخامات التى تصنع منها الملابس وأثاث المنزل.
- يقدر أهمية المحافظة على مياه النيل.

جـ - محتوى الدرس :

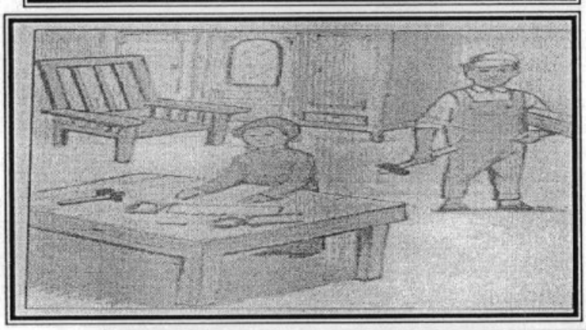
أحب وطنى

أَنَا أُحبُّ وَطَنِي الَّذِي أَعِيشُ عَلَى أَرْضِهِ، وَأَشْرَبُ مِنْ نِيلِه، وَأَتَغَذَى مِنْ خَيْرَاتِهِ.



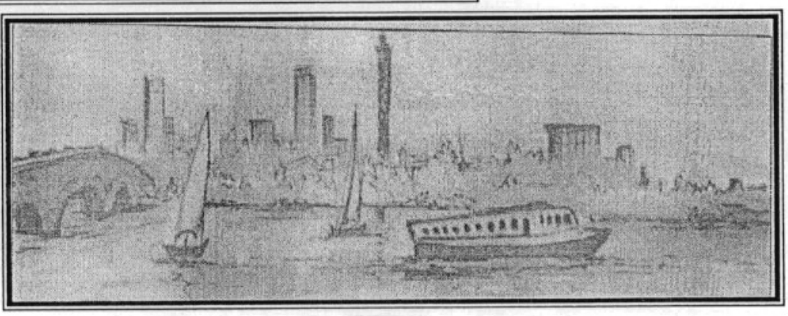


وِمِنْ نَبَاتِهِ (القُطْنُ وَالكِتَّانُ ...) نَصْنَعُ مِلابِسَنَا.

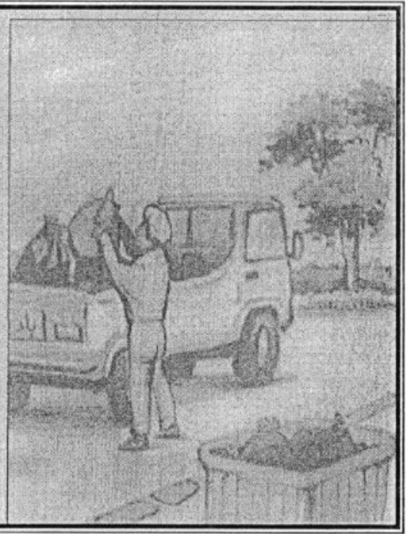


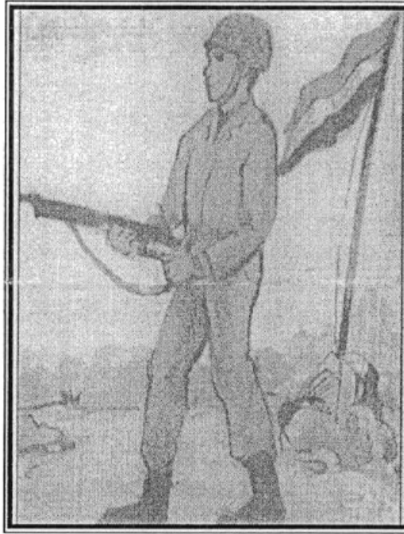
وَمِنْ أَشْجَارِهِ يُصْنَعَ أَثَاثَ الْمَنْزِلَ.

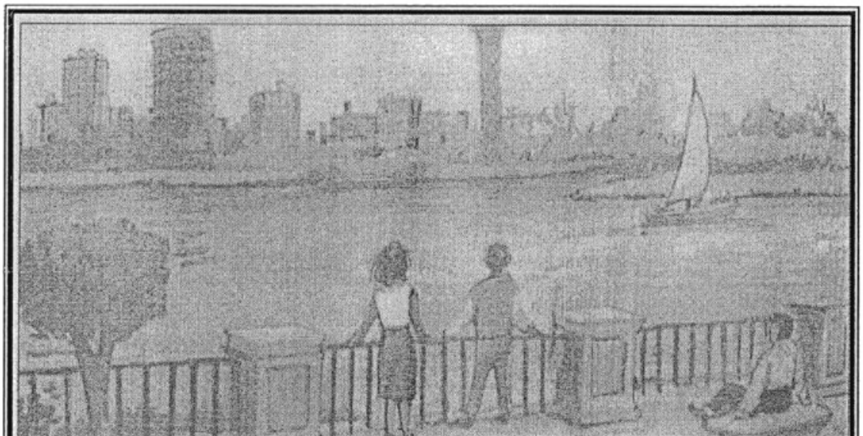
وِمِنْ نِيلِه نَرْوِي الأَرْضَ، فَيَنْمُوَ النَّبَاتُ مُخْتَلِفًا فِي اللَّوْنِ وَالحَجْمِ وَالطَعْمِ..



ومن حق الوطن علينا أن نحمى أرضه، وندافع عنه، ونحافظ على نيله من التلوث.







د-الوسائل التعليمية :

- بطاقات تعليمية.
- لوحات وبرية ومغناطيسية.
- صور ملونة.
- الحاسب الآلى.

هـ-التمهيـد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

الخطوة الأولى: التمهيد :

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

أحضر لهم مجموعة من الصور الملونة التى تعبر عن نبات القطن، والنيل، وأنواع من المحاصيل الزراعية، واطلب من التلاميذ النظر فى هذه الصور (مفردة)، والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تشجيعهم وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

- من أين نحصل على مياه الشرب؟
- من أين نحصل على غذائنا؟
- ما فائدة نبات القطن؟

-تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو أحب وطنى.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها:** (نطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة بدون حذف أو إبدال أو إضافة).

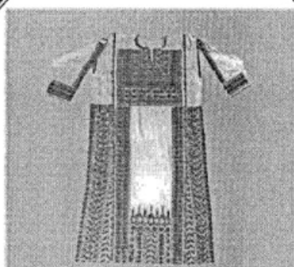
٢-**تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية**، وذلك كما يلى : يعرض المعلم بطاقات تحمل الكلمات الآتية :

ثوب | **جندى** | **خيوط** | **سفينه**

ثم يوضح للتلاميذ قراءة هذه الكلمات قراءة صحيحة عدة مرات، والتلاميذ يرددون وراءه.

(٣) **تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :**

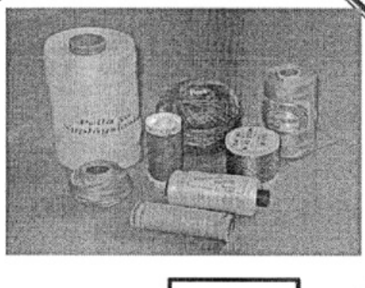
وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الكلمة الأولى قراءة جهرية صحيحة. (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار مجموعة من التلاميذ تحمل بطاقات الكلمات التى تعبر عنها الصور، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بقراءة الكلمات قراءة صحيحة، .... وهكذا مع باقى الكلمات، ويتم فيها تبادل الأدوار بين التلاميذ) ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



ثوب



جندى



خيوط



سفينة

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة الكلمة الأولى بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة نطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة دون حذف أو إبدال أو إضافة، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يقرأ كل كلمة من الكلمات التى تعبر عنها الصور السابقة بشكل صحيح.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة نطق أصوت الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة:

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على لتلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢)[*] :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة).

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :

نباتٌ | **شجرةٌ** | **نظافة** | **صنعت** | **مزرعة** | **خيراز**

ثم يوضح للتلاميذ أن التاء نوعان هما : التاء المفتوحة، والتاء المربوطة، ولابد من التمييز بينهما عند الكتابة.

---

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس.

-وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

-ويقرأ على التلاميذ الكلمات السابقة.

(٣) يقوم المعلم بقراءة الكلمتين : (نباتٌ – شجرةٌ) مع التوضيح للتلاميذ الفرق بين التاء المفتوحة فى كلمة (نبات)، والتاء المربوطة فى كلمة (شجرة).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقة لوضع الكلمات التى بها تاء مربوطة، والثانية تحمل بطاقة أخرى لوضع الكلمات التى بها تاء مفتوحة، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بإكمال البطاقات الفارغة بالكلمات المناسبة)، ويتم ذلك من خلال البطاقات الآتية :

الكلمات التى بها تاء مربوطة	الكلمات التى بها تاء مفتوحة
شجرةٌ	نباتٌ
....	....
....	....

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات السابقة، كل تلميذ على حدة،** ثم يكلف كل تلميذ بقراءة الكلمتين (شجرةٌ – نباتٌ) بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يميز بين باقى الكلمات ويضعها فى البطاقة التى تناسبها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)،** فإذا تقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة).

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الحروف الآتية :

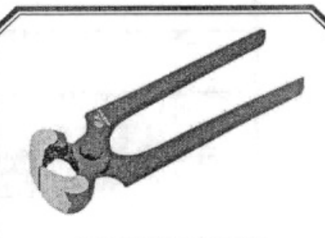
ق   ك   س   ث

– ثم يوضح للتلاميذ كيفية نطق هذه الحروف، وكذلك أن هذه الحروف متشابهة عند كتابتها، لذلك لابد من التمييز بينها.

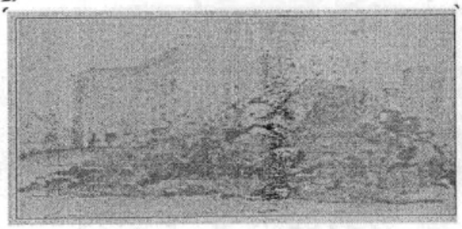
– ثم يعرض عليهم مجموعة من الكلمات الناقصة والصور المعبرة عنها، وهى : (كماشة – ....مامة – أثا........– ... باك)

(٣) يقوم المعلم بقراءة كلمة (كماشة)، ويكتبها على السبورة بخط واضح.

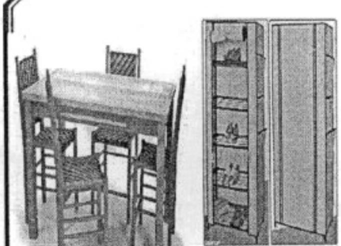
(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين ، الأولى تحمل بطاقات الحروف، والثانية تحمل بطاقات الكلمات والصور، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بكتابة كل كلمة بعد إضافة الحرف المناسب المتمم لمعناها... ،هكذا مع جميع الكلمات)؛ ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



(كماشة)



(......مامة)



(أثا........)



(.......باك)

(٤) **يقوم التلميذ بكتابة الكلمة الأولى (كماشة)** بعد إضافة الحرف المناسب المتمم لمعناها، وهو الكاف، بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يكمل الكلمات الناقصة بالحروف المناسبة لها، ثم كتابة الكلمة كاملة مرة أخرى بشكل صحيح.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)**، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٤) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (كتابة جمل تتناسب مع المواقف الحياتية).**

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الجمل والصور التى تعبر عنها**، ثم يوضح لهم أنه سوف يتم كتابة جملة تعبر ما يشاهدوه فى كل صورة من الصور.

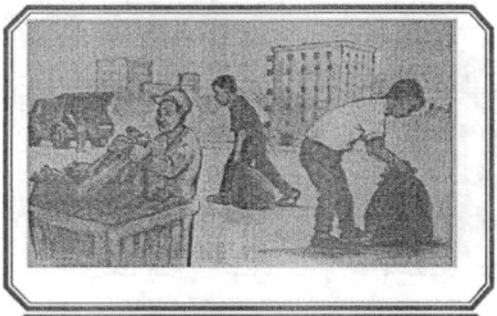
(٣) **يقوم المعلم بقراءة الجمل التى تُعبر عنها الصور الآتية قراءة صحيحة**، ثم يتناقش مع التلاميذ حول مضمون الصورة الأولى، وأنها تعبر عن عامل نظافة يكنس الشارع، ويكتب الجملة صحيحة. وبخط واضح على السبورة.

(ويمكن للمعلم أن يقوم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الجمل، والأخرى تحمل بطاقات الصور، ثم يكلف كل تلميذ على حدة باختيار الجملة المعبرة عن كل صورة من الصور التى أمامه)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

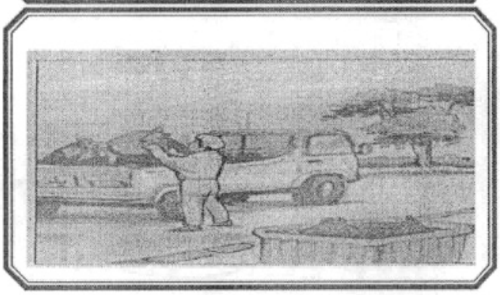
(أ) يكنس عامل النظافة الشارع.



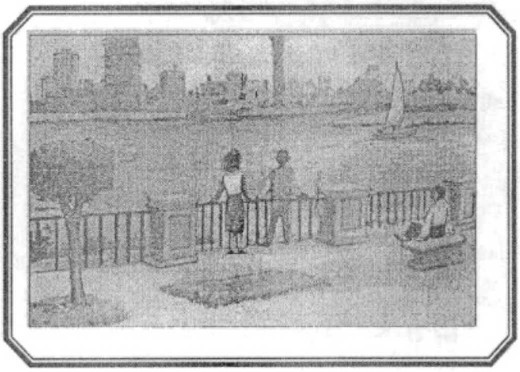
(ب) ....



(جـ) ....



(د) ....



(٤) يقوم التلميذ بقراءة الجمل السابقة، كل تلميذ على حدة، ثم يكلف التلميذ بقراءة الجملة التي تعبر عن الصورة الأولى بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة كتابة جمل تتناسب مع المواقف الحياتية، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يكتب الجملة المناسبة التى تعبر عما شاهده فى كل صورة من الصور المعروضة أمامه.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة. فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التى تليها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:

ح-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : صل كل كلمة من الكلمات الآتية بالحرف المتمم لها، وانطقها نطقاً صحيحاً، كما فى المثال :

كتا.......	ظ
تلو.........	ث
نحاف........	ل
نيـ...........	ن

س٢ : أكمل كما فى المثال، وانطق الكلمة صحيحة:

المثال : جلستْ المعلمةُ على الكرسى.

أ-كتبـ..... التلميذ .... خطاباً مفيداً

ب-وضعـ........ القمامـ........ فى الكيس.

جـ-أخذ.. ... وفاء الكتاب من المعلمـ.............

س٣ : استخرج من هذه الفقرة الكلمات التى بها الحروف الاتية كما فى المثال :

(ص – ج –ض – خ)

أنا أحب وطنى، فمن أشجاره يُصنع أثاث المنزل، ومن نيله نروى الأرض فينمو النبات مختلفاً فى اللون والحجم والطعم.

مثال : **الحرف**	الكلمة
ص	يُصنع
ج	....

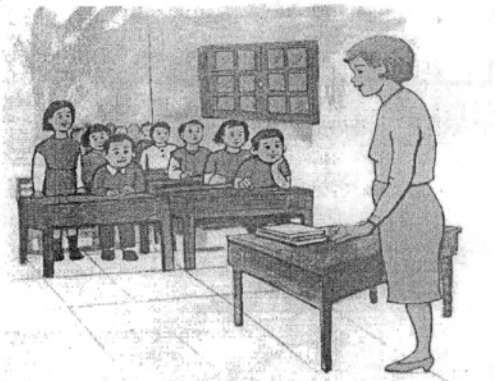
ض	....
خ	....

س٤ : ادخل الكلمات الآتية فى جمل تعبر عما تشاهده فى الصور الآتية :

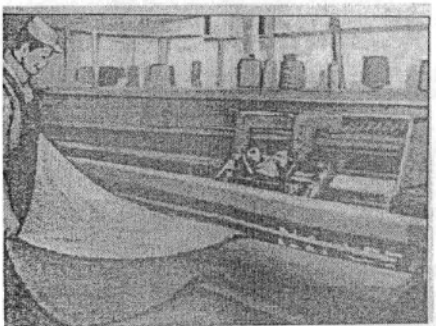
(يزرع – تشرح – يصنع)



(أ) يزرع ....



(ب) تشرح ....



(جـ) يصنع ....

الدرس الخامس

المُوَاطِـنُ الصَالِـحُ

يسير الدرس وفقاً للمراحل التالية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- تكرار بعض الحروف فى الكلمات فى أثناء القراءة.
- الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها.
- الخلط بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.
- ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

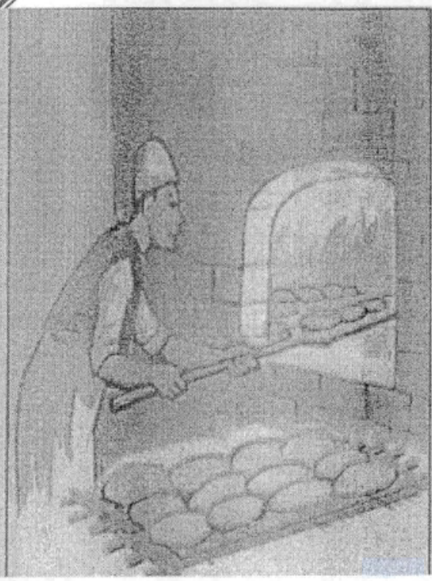
فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- ينطق أصوات الحروف من خارجها بطريقة صحيحة دون تكرار.
- يحدد معنى الجملة البسيطة في حدود حصيلته اللغوية.
- يرتب الكلمات فى الجملة ترتيباً صحيحاً لإعطاء معنى مفيد.
- يميز بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة.
- يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.
- يتعرف على الخدمات التى يقدمها له مجتمعه.
- يحافظ على ترشيد الكهرباء.
- يحافظ على المياه نظيفة ولا يقوم بإهدارها.
- يتعرف على ما يقدمه له المخبز.
- يحافظ على سلامة المواصلات العامة.
- يقدر قيمة الحفاظ على مؤسسات وطنه.
- يدرك أهمية مكتب البريد.

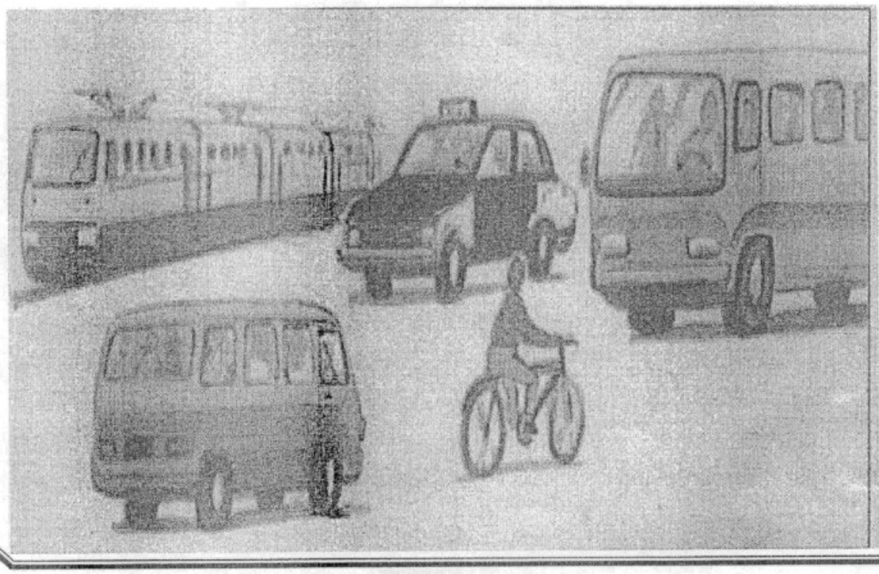
جـ- محتوى الدرس

المواطن الصالح

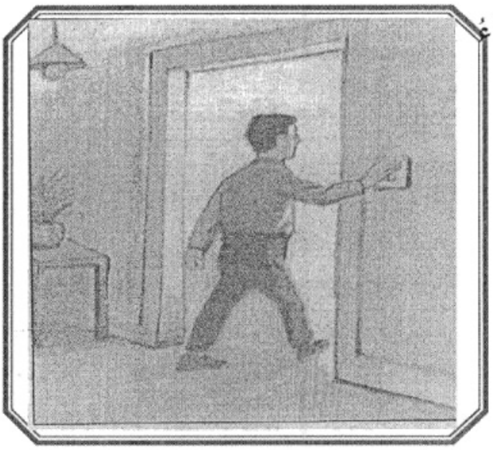
فِي بَلَدِنَا مُؤَسَّسَاتٍ كَثِيرَةٍ، مِنْهَا مَا يُقَدِّمُ خِدْمَاتٍ، وَمِنْهَا مَا يُقَدِّمُ سِلَعًا.



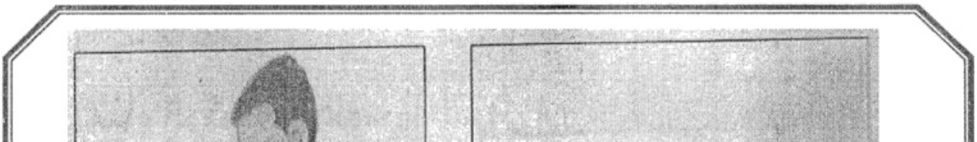




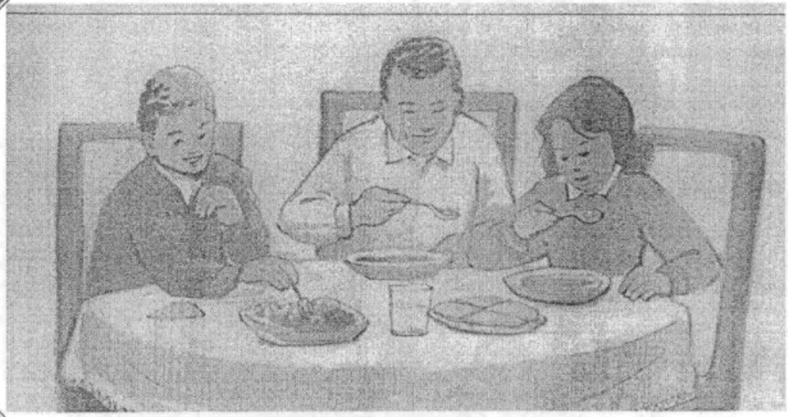
الكَهرَباءُ خِدْمَةٌ تُقَدِّمُهَا الدولَةُ، وَوَاجِبُنَا إطْفَاءُ النُّورِ عِنْدَ تَرْكِ المَكانِ.



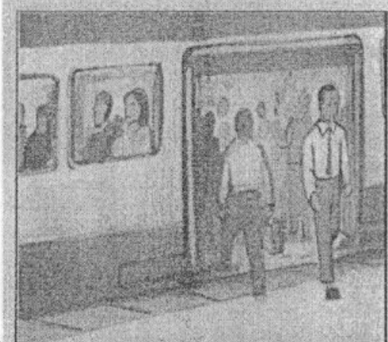
مِيَاهُ الشُّرْبِ خِدْمَةٌ يَجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَيْهَا نَظِيفَةً، وَلاَ نَتْرُكَ الصُّنْبُورَ مَفْتُوحًا بِدُونِ اسْتِخْدَامٍ.

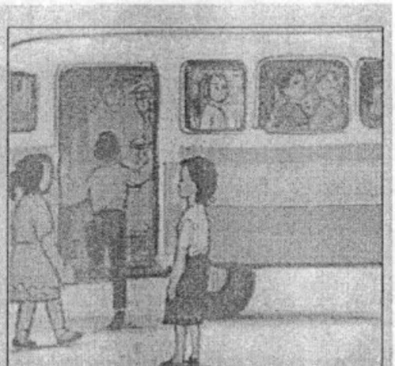


وَالمَخْبَزُ يُقَدِّمُ لَنَا سِلْعَةً، هِىَ رغِيفُ الخُبْزِ، وَيَجبُ عَلَيْنَا أَنْ نُحَافِظَ عَلَيْهِ نَظِيفًا، وَنَسْتَخْدِمُهُ بِطَرِيقَةٍ سَلِيمَةٍ.



- وَالمُوَاصَلاَتُ العَامةُ خِدْمَةٌ يَجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَى سِلامَتِهَا فِي أَثْنَاءِ الرُّكُوبِ وَالجُلُوسِ والنُّزُولِ.







- وَمَكْتَبُ البَرِيدِ نِظَامٌ أَنْشَأَتْهُ الدَّوْلَةُ لِكَيْ نَسْتَطِيعَ إِرْسَالَ خِطَابٍ إِلَى أَصْدِقَائِنَا وَأَقَارِبِنَا، فَهِىَ تُقَرِّبُنَا إِلَى بَعْضِنَا بَعْضٍ.

د- الوسائل التعليمية :

- البطاقات الوبرية والمغناطيسية.
- الصور الملونة.
- الحاسب الآلى.
- مسرح العرائس.
- بعض المجسمات وخامات من البيئة.

هـ- التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

و-الخطوات الاجرائية لتنفيذ الدرس :

<u>وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:</u>

<u>الخطوة الأولى: التمهيد :</u>

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

أحضر للتلاميذ مجموعة من الصور الملونة التى تعبر عن المخبز ، ووسائل المواصلات، ومياه الشرب، واطلب من التلاميذ النظر فى هذه الصور (مفردة)، والتعبير عما تتضمنه مراعياً تشجيعهم، وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

- ما اسم المكان الذى نأخذ منه الخبز ؟
- كيف نحافظ على مياه الشرب نظيفة؟
- ماذا تفعل إذا وجدت الصنبور مفتوحاً ولا أحد يستخدمه؟
- ماذا تركب من وسائل المواصلات، وأنت ذاهب إلى المدرسة؟
- تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : المواطن الصالح.

<u>الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:</u>

يمكنك – عزيزى العلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (النطق الصحيح للحروف والكلمات دون تكرار).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

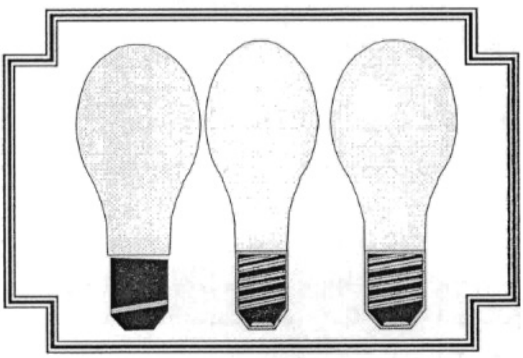
يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل الكلمات الآتية :

خبز   سيارة   كهرباء

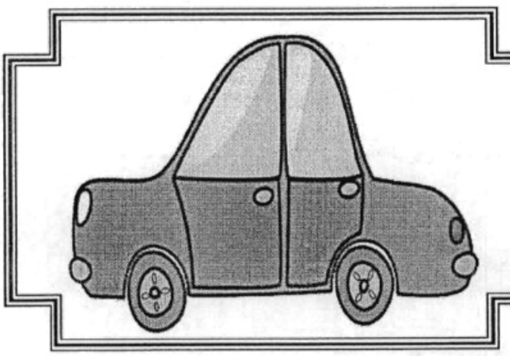
ثم يقرأ هذه الكلمات قراءة صحيحة مراعياً النطق الصحيح لمخارج الحروف والكلمات.

(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

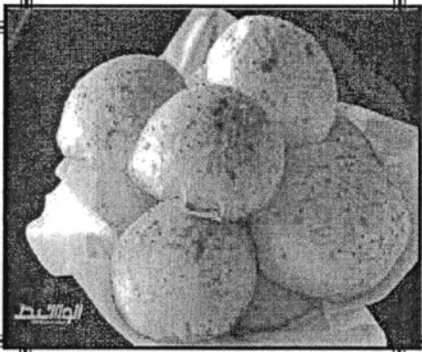
وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الكلمة الأولى (خبز)، والتلاميذ يرددون وراءه، ثم يقوم المعلم بتوصيل هذه الكلمة بالصورة الدالة عليها. (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بقراءة الكلمات، ثم توصيل كل كلمة بالصورة الدالة عليها – وهكذا مع باقى الكلمات)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



خبز



سيارة



كهرباء

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى.

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة الكلمة الأولى (خبز) كل تلميذ على حدة، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة النطق الصحيح للحروف والكلمات دون تكرار، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن ينطق كل كلمة من الكلمات السابقة بطريقة صحيحة، ويوصلها بالصورة الدالة عليها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة النطق الصحيح للحروف والكلمات دون تكرار؛ وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حده.

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢)[*] :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها:** (ترتيب الكلمات فى الجملة بطريقة صحيحة لتعطى معنى مفيد).

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل كلمات غير مرتبة**، ويقرأها عليهم، ثم يوضح لهم أن هذه الكلمات غير مرتبة، وينبغى ترتيبها ترتيباً صحيحاً حتى تعطى معنى مفيد:

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار مجموعة من التلاميذ تحمل بطاقات الكلمات الآتية، ويكلف باقى التلاميذ بقراءة هذه الكلمات، ثم ترتيبها ترتيباً صحيحاً كل تلميذ على حدة، وهكذا فى باقى الجمل)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ)	التلاميذ	يشرب	النظيفة	المياه
(ب)	خدمة	تقدم	الدولة	الكهرباء
(جـ)	يصنع	خبزاً	الخباز	شهياً

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات فى البطاقة (أ)، ثم يكلف التلميذ بقراءة الجملة مرتبة ترتيباً صحيحاً، بشكل فردى مرة أخرى.**

(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك)

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة ترتيب الكلمات فى الجملة بطريقة صحيحة لتعطى معنى مفيد، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يقرأ الكلمات قراءة صحيحة ويرتبها بشكل صحيح لتعطى معنى مفيد.

---

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (ترتيب الكلمات فى الجملة بطريقة صحيحة لتعطى معنى مفيد) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس....وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة .

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ**، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حده). فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين الحرف الممدود وحرف المد فى أثناء الكتابة).**

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل حروف المد، وهى :**

ا   و   ي

- ويوضح للتلاميذ أن حروف المد ثلاثة، هى الألف، والواو، والياء.

فالألف : ما قبله يأتى مفتوح.

والواو : ما قبلها يأتى مضموم.

والياء : ما قبلها يأتى مكسور.

- ثم يوضح المعلم أن هذه الحروف تسمى حروف المد، (أما الحرف الممدود هو الحرف الذى يسبق حرف المد).

(٣) **ثم يعرض المعلم المثال لكلمة (خدمات) ويكتبها بشكل صحيح**، ثم يحلل هذه الكلمة إلى حروفها المكونة لها، ويضع خطاً تحت حرف المد فيها وهو الألف. (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات تحليل الكلمات، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بتحليل كل كلمة من الكلمات، وتحديد حرف المد بها.... وهكذا حتى نهاية الكلمات)، ويتم ذلك من خلال البطاقة الآتية :

الكلمة	التحليل				
خدمات	خـ	د	مـ	ا	ت
صنبور					
نظيفة					
دراجة					

(٤) **يقوم التلميذ بنطق حروف المد (كل تلميذ على حدة)**، ثم يكلف التلميذ بتحليل الكلمة (خدمات) إلى حروفها ووضع خط تحت حرف المد بها، وهو الألف، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين حروف المد بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يحلل باقى الكلمات، ويضع خطاً تحت حرف المد لها الموجود فى كل منها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء المهارة عدة مرات، حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة)، يكرر أداء المهمة عدة مرات حى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)**، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٤) :

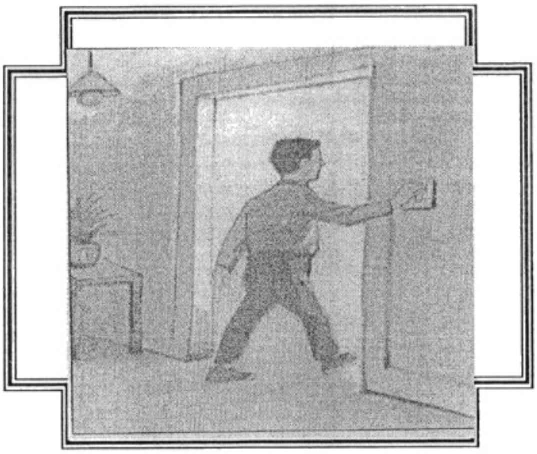
(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية).**

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور تعبر عما يشاهدوه فى حياتهم اليومية**، ثم يوضح لهم أنه سوف يتم كتابة جملة تعبر عما يشاهدوه فى كل صورة من الصور ، وذلك بإكمال الجمل الناقصة المقابلة لكل صورة.

(٣) **يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ عما تتضمنه الصورة الأولى، وأنها تعبر عن ولد يطفئ نور الكهرباء**، ويكتب الجملة التى تعبر عن مضمون هذه الصورة بخط واضح، وهى : (يطفئ الولد النور) ويقرأها أمام التلاميذ.

(ويمكن للمعلم أن يقوم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل البطاقات التى سنضع فيها الجمل، والثانية تحمل بطاقات الصور ، ثم تكليف كل تلميذ على حدة بإكمال الجمل الناقصة بما تعبر عنه كل صورة من الصور الآتية)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

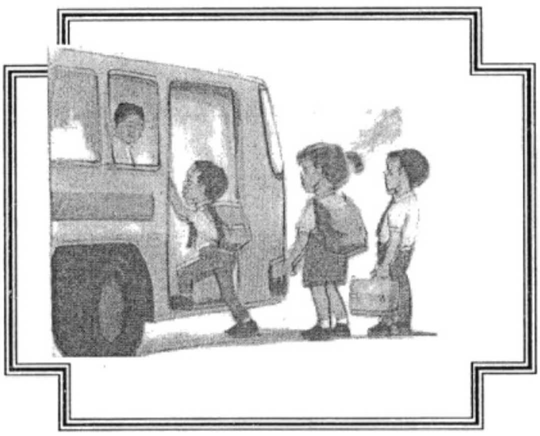
(أ) يطفئ الولد النور.



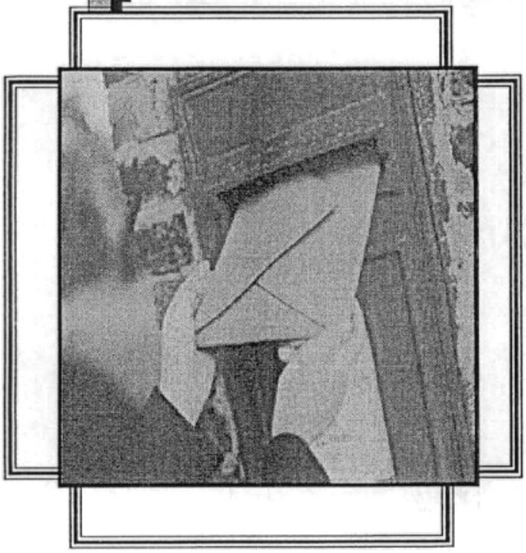
(ب) يفتح ....



(جـ) يركب ....



(د) يضع ....



(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الجملة الأولى، كل تلميذ على حدة**، والتى تعبر عنها الصورة الأولى، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك)**.

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية**، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يكمل الجمل الناقصة بكلمات مناسبة تعبر عما يشاهده فى الصور من خبرات ومشاهدات يومية. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة)، يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ**، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حده، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التى تليها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

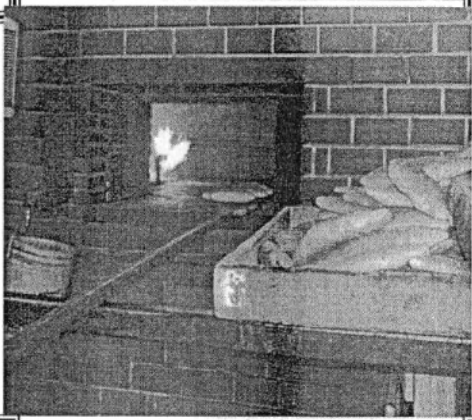
يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:

حـ- تقويم التدريس للإتقان :

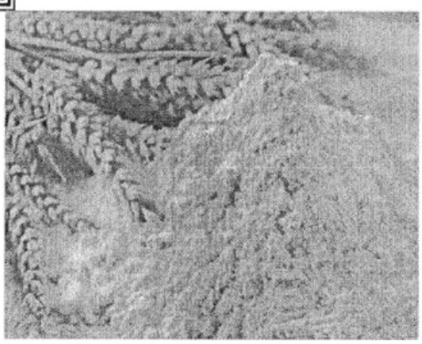
س١ : اقرأ الكلمات التى تعبر عنها الصور الآتية، وانطقها نطقاً صحيحاً :



(أتوبيس)



(مخبز)



دقيق

س٢ : صل العبارة فى المجموعة (أ) بما يناسبها فى المجموعة (ب)، واقرأ الجملة صحيحة فيما يأتى:

(أ)	(ب)
الكهرباء	يقدم لنا خبزاً لذيذاً.
المخبز	نظافة مياه الشرب .
نحافظ على	خدمة تقدمها الدولة .

س٣ : حدد نوع المد فى الكلمات الاتية :

خباز

نور

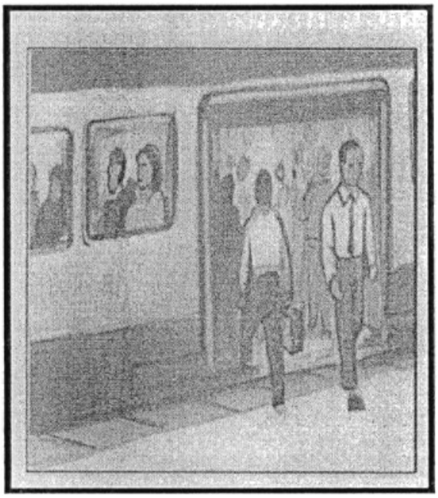
بريد

صندوق

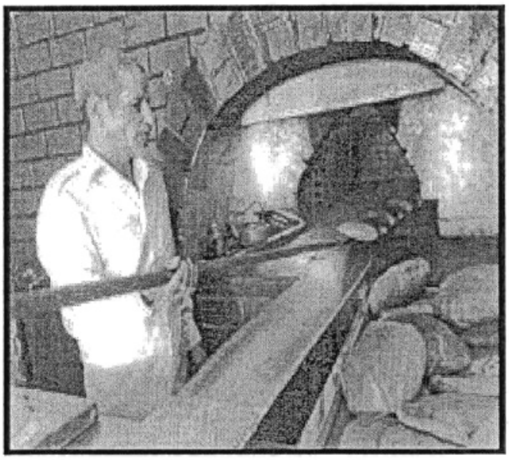
مكان

كثيرة

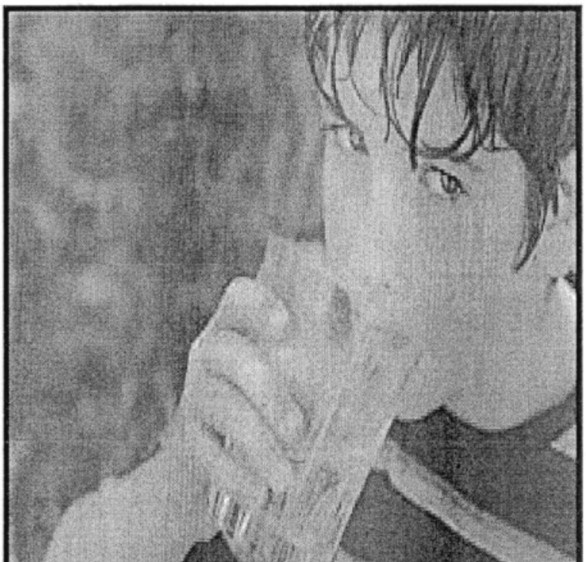
س٤ : اكتب جملاً تعبر عما تشاهده فى الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....



(جـ) ....

الدرس السادس

سُوقُ الْقَرْيَـــةِ

يسير الدرس وفقاً للمراحل التالية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة و الكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (ذ – ز).
- حذف أو إبدال أو إضافة بعض الأصوات من الكلمة.
- الخطأ فى ترتيب بعض الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها.
- حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

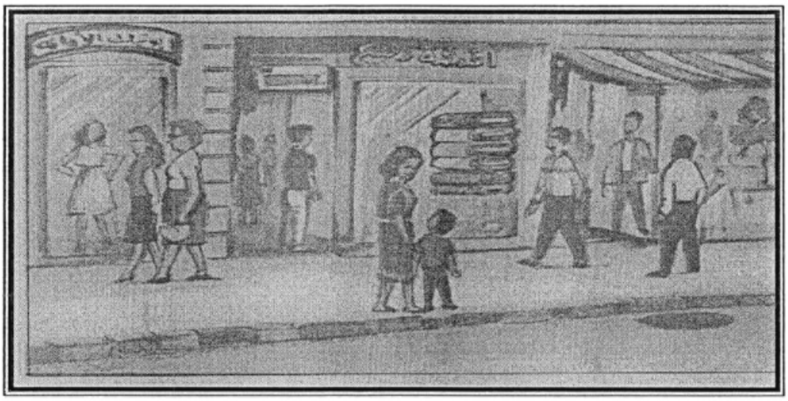
فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- ينطق الأصوات المتشابهة فى النطق بطريقة صحيحة.
- ينطق أصوات الحروف فى الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أو إضافة أو إبدال.
- يكتب الكلمات بشكل صحيح.
- يستطيع ترتيب الكلمات داخل الجمل بشكل صحيح.
- يتعرف الكلمات المكتوبة بصرياً.
- يحدد معنى الجمل البسيطة فى ضوء حصيلته اللغوية.
- يجيب عن أسئلة بعد استماعه لنص ما.
- يعتمد على نفسه فى الشراء والبيع.
- يحترم الأنظمة والقواعد فى المتجر.
- يستيطع تحمل المسئولية.

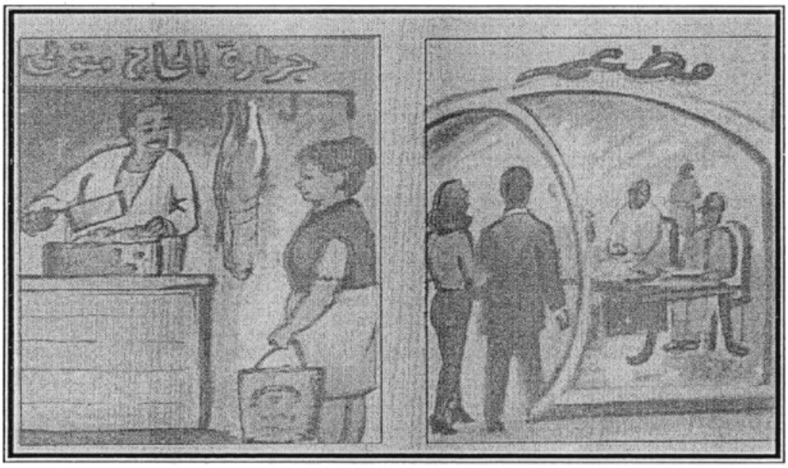
جـ-محتوى الدرس :

سوق القرية

خَرَجَ حُسَامٌ وَأُسْرَتُهُ لِشَرَاءِ مُسْتَلزَمَاتِ المَنْزِلِ.



وَأَثْنَاءِ سَيْرِهِمْ فِي الطَّرِيق شَاهَدُوا مَحَلاَّتِ بِيع السِلَعْ.



فَقَالَ حُسَامٌ : مَا هَذَا يَا وَالِدِي؟

فَقَالَ الأَبُ : هَذَا جَزَّارٌ.

حِسَامٌ : مَاذَا يَبِيعٌ؟

الأَبُ : يَبِيعُ الجَزَّارَ اللُّحُومَ.

هَنَّا نِشْتَرِي مِنْهُ.

ثُمَّ نذْهَبُ لِنَشْتَرِي الخُضْرَاوَاتِ.



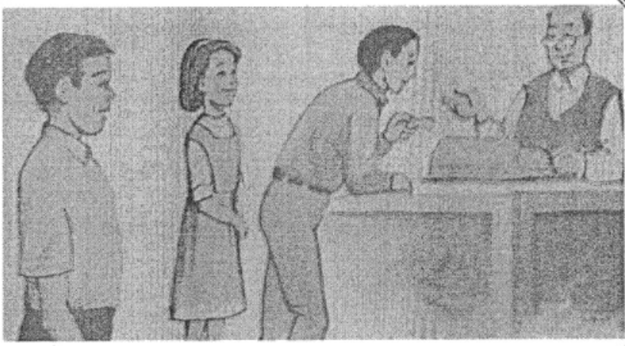
حِسَامٌ : إنَّنَا نَجِدُ فِى المَتْجَر كُلّ مَا تَحْتَاجُ إليه الأُسْرَةُ.

الأَبَ : كَيْفَ يُمْكِنكَ يَا حُسامُ شِرَاءَ سِلْعَةٍ مِنْ سُوبَرْ مَاركِتُ؟

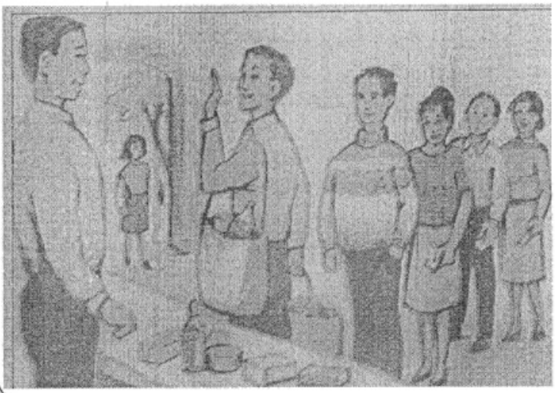


قَالَ حُسَامُ :
أَدْخُـلُ المَحِـلَّ بِنِظَـام، وَأَخْتَـارُ السَلْعَةَ ، ثُمَّ أَسْأَل عَنْ ثَمَنِهَا.



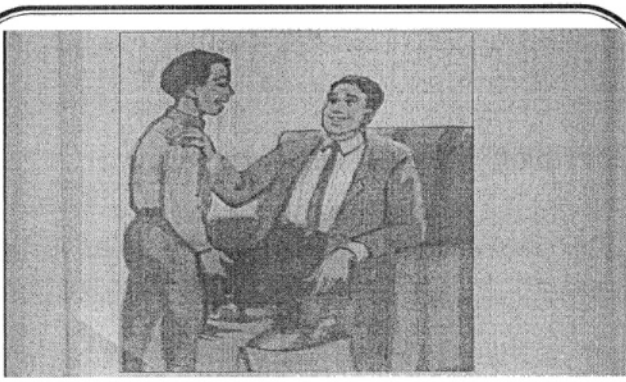


وَأَدْفَعُ ثَمَنَهَا لِلبَائعِ.



ثُم اَسْتَلَمُهَا، وَأَقُولُ لَهُ شُكْرًا أَقِفُ فِي الدُّورِ، وَأحَافِظُ عَلَى النِّظَام وَأُغَادِرُ المَكَانَ بِدُونِ مُزَاحَمةٍ.

ضَحِكَ الأَبُ، وَقَالَ : مِنْ الآنِ سَوْفَ نشتَرِى لَنَا حُسَامُ كُلَّ مَا تَحْتَاجُهُ الأُسْرَةُ.



د-الوسائل التعليمية :

-صور لأنواع مختلفة من المتاجر والمؤسسات وسوبر ماركت.
- مسرح العرائس.
- دكان الفصل.
- الكمبيوتر التعليمى.
- نماذج من السلع المختلفة (خبرة حية).
- بعض عينات من خامات البيئة، مثل محلات (الجزارة – الأقمشة – الملابس الجاهزة – سوبر ماركت).
- لوحات تعليمية (الوبرية – المغناطيسية).

هـ-التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

و-الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

<u>الخطوة الأولى: التمهيد:</u>

أحضر لهم مجموعة من الصور الملونة التى تعبر عن : "البقالة أو السوبر ماركت، والجزارة، ومحل الملابس الجاهزة، محل بيع الأقمشة، واطلب من التلاميذ النظر فى هذه الصور، والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

- اذكر المحلات التى تشترى منها سلعاً.
- ما الذى يبيعه الجزار؟
- ما الذى يبيعه السوبر ماركت؟

تلق إجابات التلاميذ، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : سوق القرية.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق، مثل : (ذ ، ز).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

يعرض المعلم بطاقات تحمل جملاً تتضمن كلمات تحتوى على الحروف الآتية: (ذ – ز)، ثم ينطق المعلم هذين الحرفيين نطقاً صحيحاً أمام التلاميذ، ويوضح لهم الفرق فى نطق أصوات حرفى (ذ) و (ز).

(٣) تقديم المعلم النموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الجملة الأولى، وهى : يسأل حسام : ما هذا يا والدى؟ يقرأ اسم الإشارة (هذا)، وينطقه نطقاً صحيحاً بحيث يراعى إخراج حرف الذال من مخرجه الصحيح، ثم يقرأ المعلم الجملة الثانية، وهى : يبيع الجزار اللحوم، وينطق كلمة (الجزار) نطقاً صحيحاً، موضحاً الفرق فى النطق بين حرف الذال فى (هذا) وبين حرف (ز) فى (الجزار).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، الأولى تحمل بطاقات الجمل، والثانية تحمل بطاقات الكلمات المتضمنة صوت الذال، والثالثة تحمل بطاقات الكلمات المتضمنة صوت الزاى، ثم يكلف كل تلميذ بوضع الكلمات المتضمنة كل حرف فى المكان المناسب لها، ونطق كل كلمة نطقاً صحيحاً)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

أ-سأل حسام : ما هذا يا والدى؟

ب-يبيع الجزار اللحوم.

جـ-أخذ حسام سلعة من المحل.

د-تزاحم الناس على الشراء.

الكلمات المتضمنة حرف (ذ)	الكلمات المتضمنة حرف (ز)
....	....
....	....

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بنطق أصوات الحروف السابقة كل تلميذ على حدة، ثم يكلف التلميذ بقراءة الجملتين الأولى والثانية، مع التركيز على إخراج الحروف من مخارجها بشكل صحيح فى الكلمتين (هذا – الجزار)، بشكل فردى مرة أخرى، **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق فى حرفى (الذال، والزاى) بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يضع كل كلمة فى مكانها المناسب فى الجدول، وينطقها نطقاً صحيحاً. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة التمييز بين الأصوت المتشابهة فى النطق فى حرفى (الذال، والزاى). وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حده، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التى تليها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢) [*]:

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (نطق أصوات الكلمة نطقاً صحيحاً بدون حذف أو إبدال أو إضافة).

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :

خضراوات	جزار	نقود

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (نطق أصوات الكلمة نطقاً صحيحاً بدون حذف أو إبدال أو إضافة) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس.

– وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

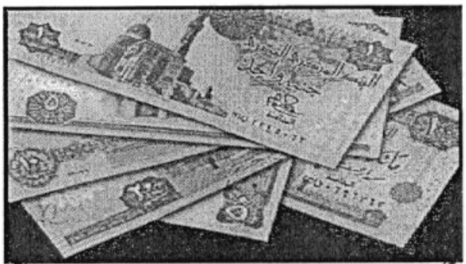
ثم يوضح للتلاميذ قراءة هذه الكلمات قراءة صحيحة دون حذف أو إبدال أو إضافة أصوات لها، والتلاميذ يرددون وراءه.

(٣) يقوم المعلم بقراءة الكلمات السابقة، ثم ينطق الكلمة الأولى (خضراوات) نطقاً صحيحاً عدة مرات، ثم يقوم بتوصيل هذه الكلمة بالصور الدالة عليها.

(ويمكن للمعلم أن يقوم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور ، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بقراءة كل كلمة من الكلمات، ثم توصيل كل كلمة بالصورة الدالة عليها.... وهكذا مع باقى الكلمات)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ) (ب)

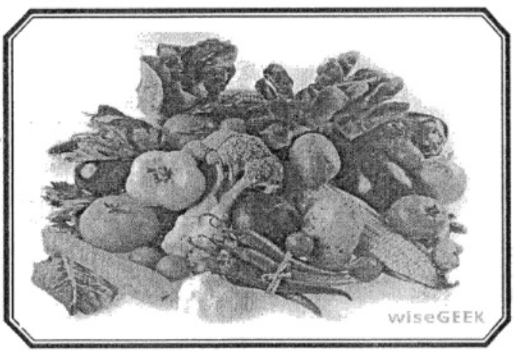
خضراوات



جـــزار



نقود



(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات السابقة، كل تلميذ على حدة، ثم يكلف كل تلميذ بقراءة الكلمة الأولى**، وتوصيلها بالصورة الدالة عليها بشكل فردى مرة أخرى (**مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك**).

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة نطق أصوات الكلمات نطقاً صحيحاً بدون حذف أو إضافة أو إبدال، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن ينطق كل كلمة من الكلمات السابقة نطقاً صحيحاً، ويوصلها بالصورة الدالة عليها (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

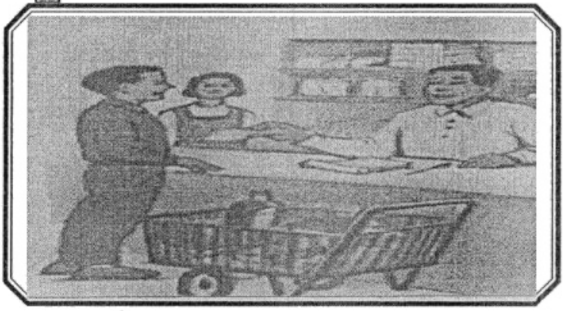
(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حده)**، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (ترتيب بعض الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها).**

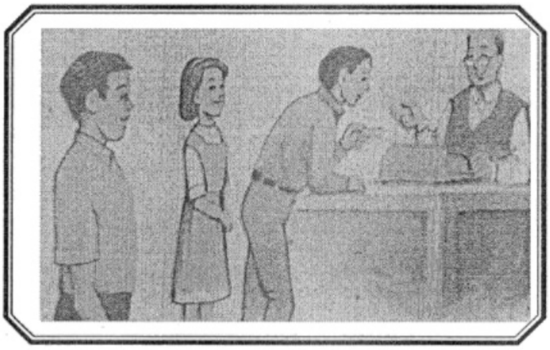
(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات تحمل كلمات غير مرتبة ويقرأها عليهم**، ثم يوضح لهم أن هذه الكلمات غير مرتبة، وينبغى ترتيبها ترتيباً صحيحاً حتى تعطى معنى.

(٣) **يقوم المعلم بقراءة الكلمات الموجودة فى البطاقة (أ)** ، وترتيبها ترتيباً صحيحاً، ثم يقرأ الجملة مرتبة ترتيباً صحيحاً، وهى : (أدخل المحل بنظام) (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار مجموعة من التلاميذ تحمل بطاقات الكلمات الآتية، ويكلف باقى التلاميذ (كل تلميذ على حدة) بقراءة هذه الكلمات، ثم ترتيبها ترتيباً صحيحاً ، وهكذا مع باقي الجمل)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



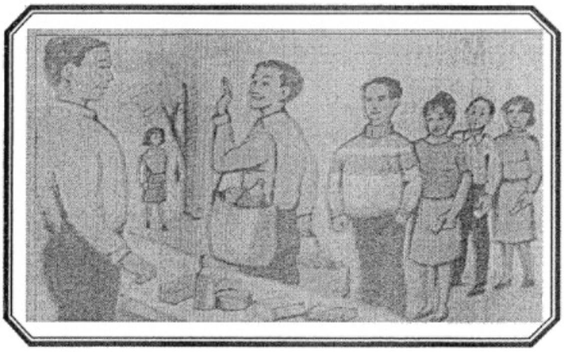
(أ) أدخل – بنظام – المحل

أدخل المحل بنظام



(ب) ثمن – أدفع – السلعة

....



(جـ) أستلم – من – البضاعة – البائع

....

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الكلمات فى البطاقة (أ)**، ثم يكلف التلميذ بقراءة الجملة مرتبة ترتيباً صحيحاً، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة ترتيب الكلمات فى الجمل من حيث تتابعها بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يقرأ الكلمات قراءة صحيحة، ويرتبها بشكل صحيح لتعطى معنى مفيد. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل إلى حد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

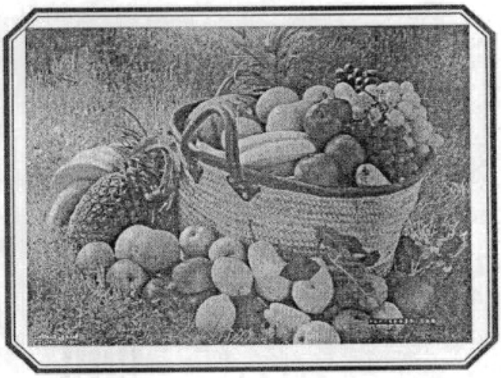
(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)**، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٤) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة).

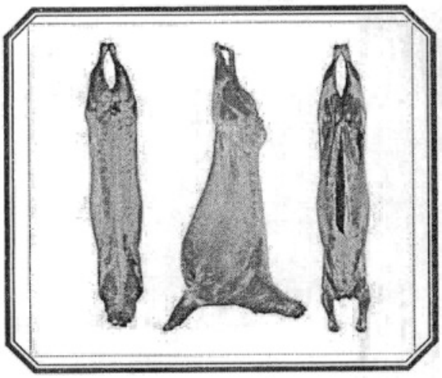
(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات مكتوب عليها الكلمتين : (فاكهة – لحوم)، ثم يوضح للتلاميذ كيفية كتابة هاتين الكلمتين بشكل صحيح على السبورة، وبخط واضح.

(٣) يقوم المعلم بقراءة كلمة (فاكهة)، ثم يكتبها على السبورة بخط واضح، ويطلب من التلاميذ النظر إليه، وهو يكتب هذه الكلمة بشكل صحيح، (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور، ثم يكلف كل تلميذ بكتابة كل كلمة مرة أخرى بشكل صحيح وبخط واضح)، وذلك باستخدام البطاقات الآتية :



فاكهة

....



لحوم

....

(٤) يقوم التلميذ بكتابة كلمة (فاكهة) بخط واضح (كل تلميذ على حدة) بشكل فردى مرة أخرى. (مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).

(٥) يؤدى التلميذ مهارة كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يكتب الكلمات السابقة بشكل صحيح وواضح. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ هذه المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المهارة الثالثة : التأكد من إتقان المهارة المستهدفة

يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:

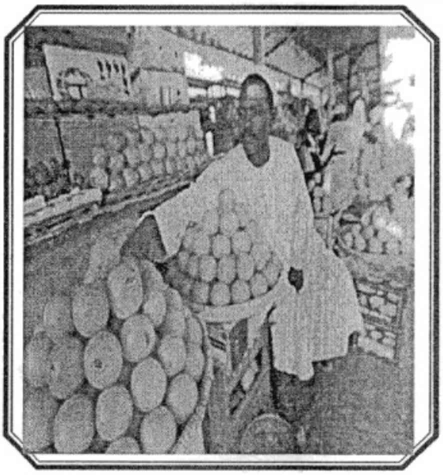
ح-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : اكمل الكلمات الاتية بالحرف المناسب مما يأتى (ذ ، ز)، ثم انطق الكلمات نطقاً صحيحاً كما فى المثال :

حذاء	حزام
.........هب	........ار
أخـ........	مركـ......

س٢ : انطق أسماء البائعين التى تعبر عنها الصور الآتية :



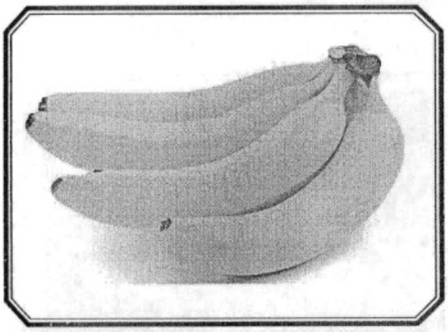




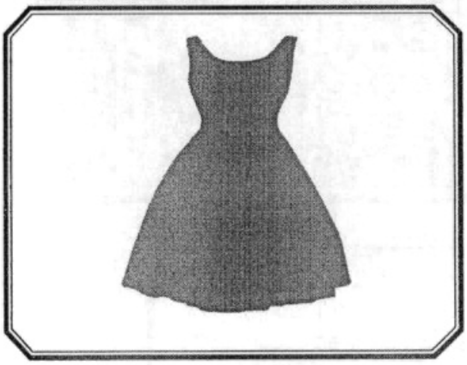
س٣ : صل كل جملة من العمود (أ) بالكلمة المتممة لها من العمود (ب) لتكون جملة مفيدة كما بالمثال :

(أ)	(ب)
– ذهب حسام إلى	– الخضراوات.
– يبيع ....اللحوم	– الفاكهة.
– يبيع الفاكهى...............	– الجزار.
– يبيع الخضرى	– المتجر.

س٤ : اكمل كتابة الكلمات الآتية :



(أ) مـ...



(ب) ثـ ....



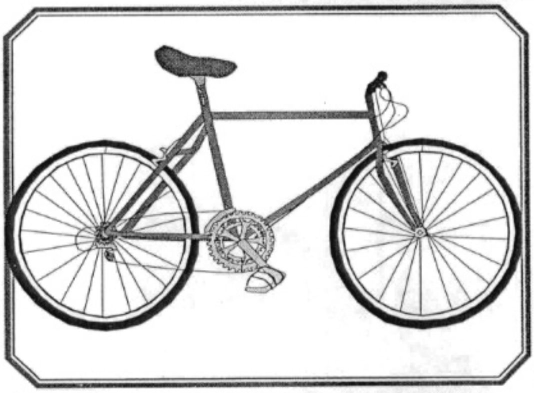
(جـ) مـ.......................................

اختبار الإتقان

أخي المعلم....قم بتطبيق اختبار الإتقان التالي على كل تلميذ على حدة:

السؤال الأول

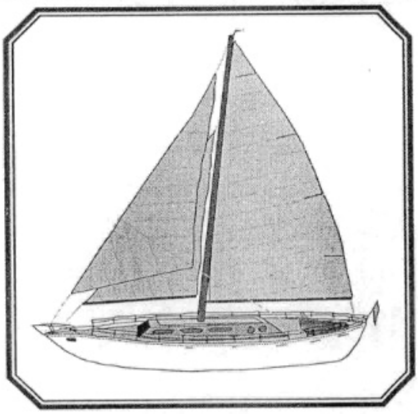
صل كل كلمة بالصورة الدالة عليها ، وانطقها نطقاً صحيحاً:



مركـب



دراجـة



بقـال

السؤال الثانى

حدد الكلمات التى بها تاء مفتوحة، والكلمات التى بها تاء مربوطة، وانطق الكلمات نطقاً صحيحاً فيما يأتى:

(سلعةٌ – صنعتُ – نظافةٌ – خضراوات – متجر – قمامةٌ)

الكلمات التى بها تاء مفتوحة	الكلمات التى بها تاء مربوطة

السؤال الثالث

اقرأ الكلمات الآتية، ثم ابحث عنها فى الشكل الآتى :

(سماد – أصنع – مبرد – تكتب – نجار)

	سـ	مـ	نـ	ت
صـ	مـ	بـ	جـ	ك
ز	ا	ز	ا	ت
ع	د	د	ر	ب

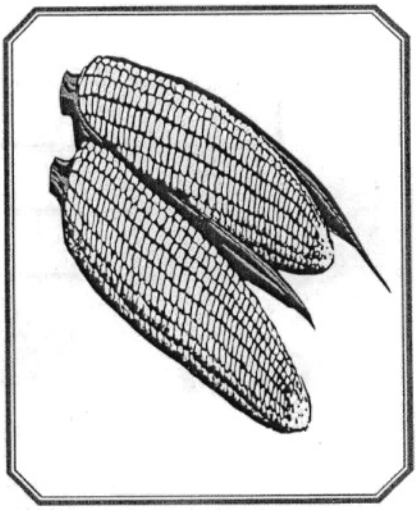
السؤال الرابع

صل كل جملة من العمود (أ) بالكلمة المتتممة لها من العمود (ب) لتكون جملة مفيدة :

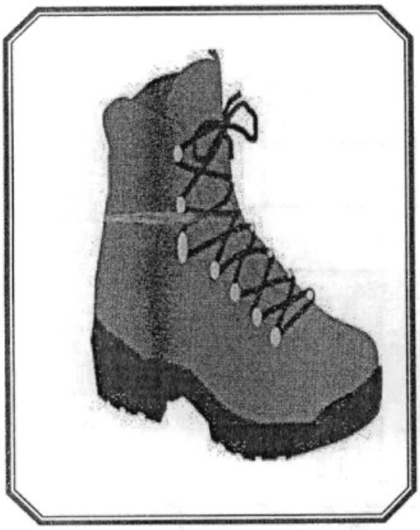
(أ)	(ب)
-يصنع الأثاث من	- النور.
-نضع المونة فى	- القصعة.
-الكهرباء توفر لنا	- الخشب.

السؤال الخامس

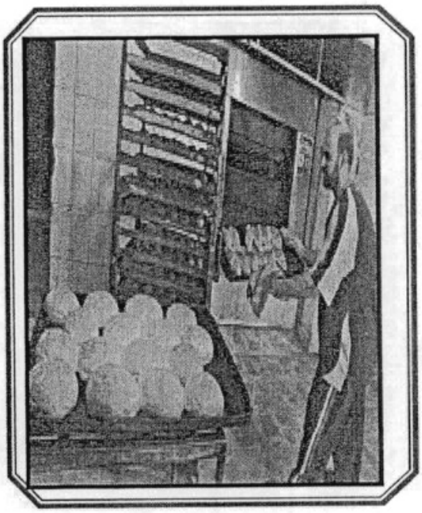
أكمل الكلمات الآتيـة بـالحرف المناسب ممـا يـأتى (ذ ، ز)، ثـم انطـق الكلمـات نطقـاً صحيحاً :



.... رة



حـ........اء



خبا........

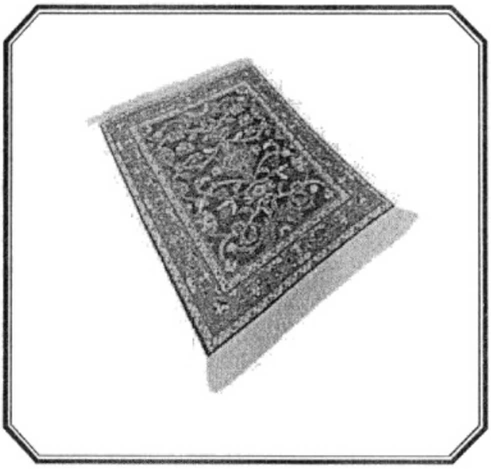


جـ........ار

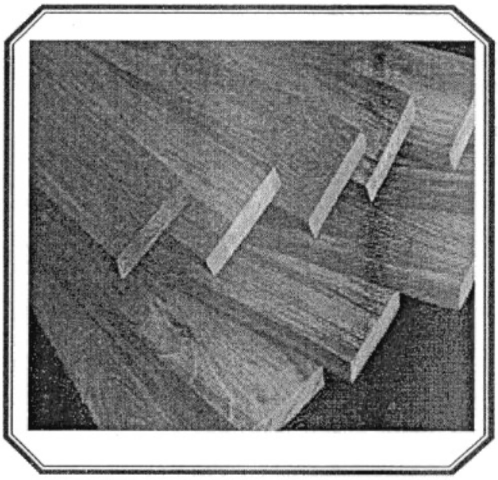
السؤال السادس

اكتب الحرف الناقص فى الكلمات الآتية مما يأتى، وانطقها نطقاً صحيحاً :

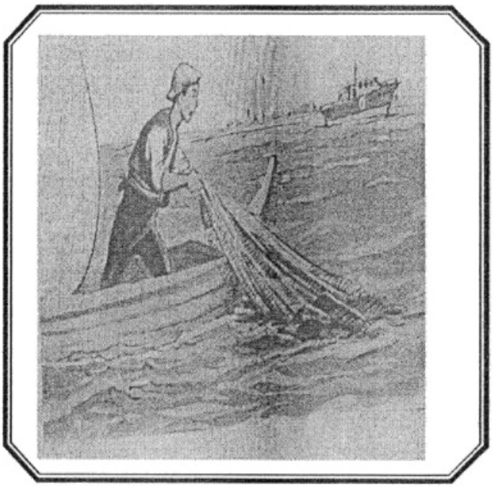
(س – ش – ص ض)



......جادة



أخـ........اب



...... ياد



.......ابط

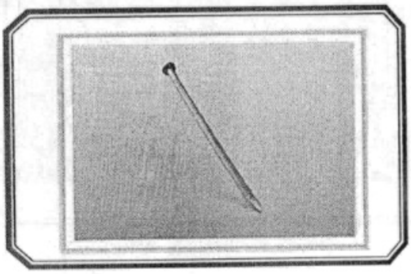
السؤال السابع

اكتب الحروف المكونة للكلمات الآتية، وضع خطاً تحت حرف المد فيما يلى :

الكلمة	التحليل			
بائع				
تزول				
بريد				

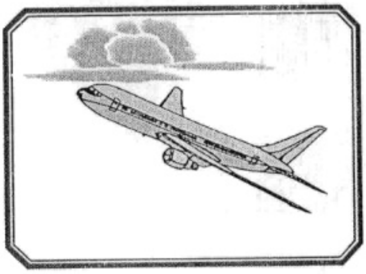
السؤال الثامن

أعد كتابة الكلمات أسفل الصورة بخط واضح :



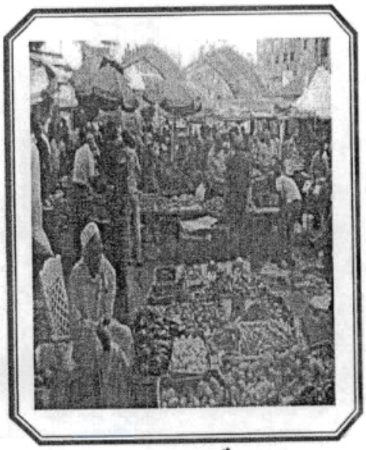
مسمار

....



طائرة

....



سوق

....



طبيب

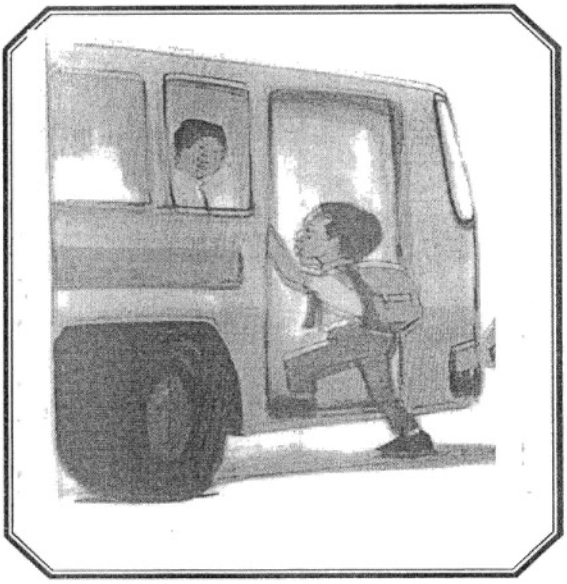
....

السؤال التاسع

اكتب جملاً عن الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....

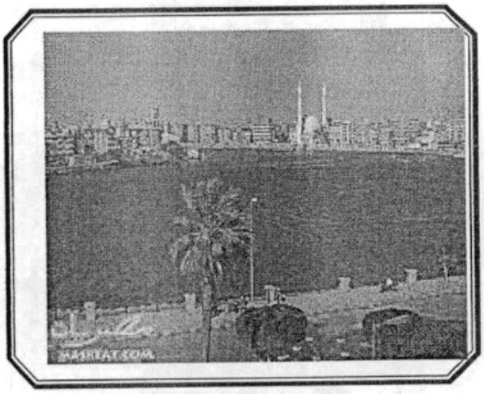
السؤال العاشر

ادخل الكلمات الآتية فى جمل تعبر عما تشاهده فى الصور الآتية :

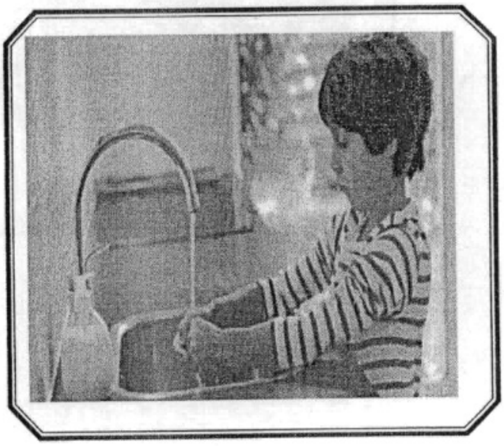
(يرسم – نحافظ – يغسل)



(أ) يرسم ....

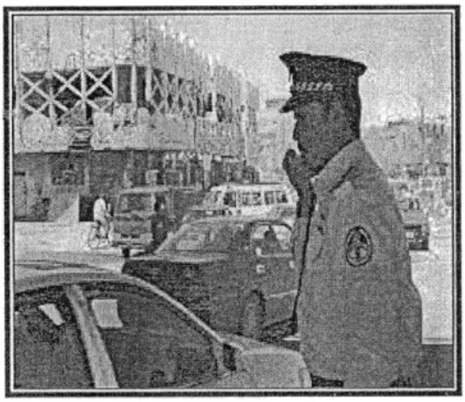


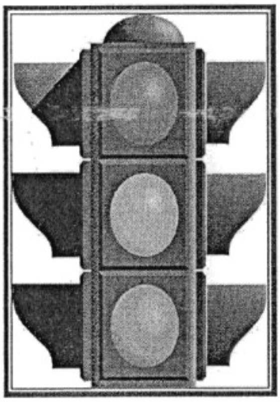
(ب) نحافظ..............................



(جـ) يغسل ....

الوحدة الثالثة





العمل كرامة





الوحدة الثالثة

(العمل الكرامة)

مقدمة الوحدة :

هذه الوحدة، تتضمن أنشطة لغوية تعالج بعض الصعوبات التي تواجه التلميذ المعاق فكرياً في مهارات القراءة والكتابة، كما تقدم موضوعات تركز على تعرف أنواع المهن المختلفة التى توجد فى بيئته، ومن ثم تهدف إلى حثه على تقدير أهمية العمل والمحافظة على المرافق العامة، والاعتماد على النفس فى رعاية الذات، وتقدير مدى أهمية العمل الحلال مهما كان بسيطاً، كما تحثه على الترابط والتآخى بين الناس، وكذلك تحثه على إتقان العمل.

صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها في هذه الوحدة:

- ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.
- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.
- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (س ، ث).
- الخطأ فى تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
- الخطأ فى استخدام أسماء الإشارة.
- ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.
- حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.
- ترتيب الكلمات فى أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة خطأ.
- الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية.

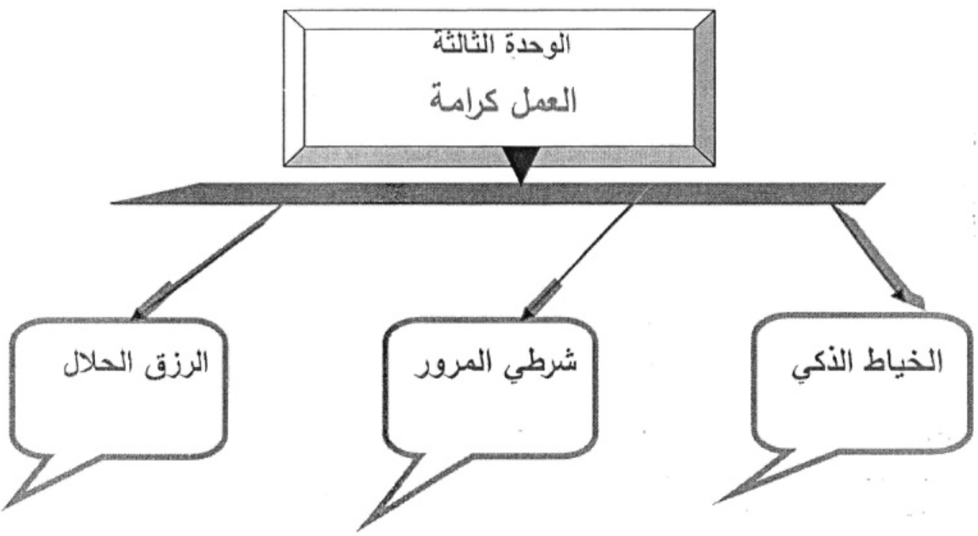
وفي ضوء هذه الصعوبات المستهدف علاجها لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، يمكن اشتقاق الأهداف التالية التي يمكن تحقيقها من خلال هذه الوحدة:

أهداف الوحدة :

تسعى هذه الوحدة إلى تنمية قدرة التلميذ على أن :

١-يتعرف الحروف داخل الكلمات.
٢-يربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
٣-يحدد المعنى العام للنص المقروء.
٤-يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
٥-يميز بين الأصوات المتشابهة فى النطق (س ، ث).
٦-يكمل الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
٧-يستخدم أسماء الإشارة استخداماً صحيحاً.
٨-يحدد عنواناً مناسباً للنص المقروء.
٩-يكتب حروف الكلمات بطريقة صحيحة.
١٠-يرتب الكلمات لتكوين جملة مفيدة فى أثناء الكتابة.
١١-يتعرف أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
١٢-يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.

وفيما يلى بيان بدروس هذه الوحدة :



وفيما يلى تفصيل ذلك :

الدرس السابع

الخَيَّــاطُ الذَكِّـــى

يسير الدرس وفقاً للمراحل الآتية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ- صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- ضعف القدرة على تعرف الحروف داخل الكلمات.
- ضعف القدرة على ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- ضعف القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء.
- حذف بعض الحروف عند كتابة بعض الكلمات.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

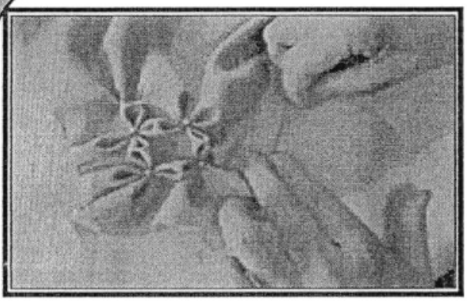
ب-أهداف الدرس :

فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يتعرف الحروف داخل الكلمات.
- يتعرف الكلمات المكتوبة بصرياً.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها صحيحة.
- يربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه.
- يحدد المعنى العام للنص المقروء.
- يكتب الكلمات بطريقة صحيحة دون حذف أحد حروفها.
- يتعرف أدوات الخياطة.
- يقدر قيمة العمل اليدوى.
- يدرك أهمية الترابط والتآخى.

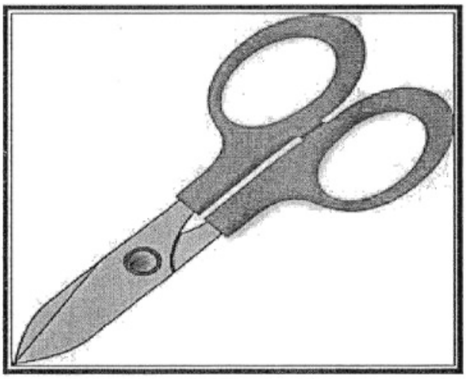
جـ - محتوى الدرس :

الخياط الذكى



أَرادَ خَيَّاطٌ أَنْ يُعلِّمَ حَفيدَهُ حِكْمةً عَظِيمةً عَلَى طَرِيقَته الخَاصَّةِ، وَفِي أَثْنَاءِ خِيَاطَتِهِ لِثَوْبٍ جَدِيدٍ أَخَذَ مِقَصَّهُ الثَّمِينَ، وَبدَأَ يَقُصُّ قِطْعَةَ القُمَاشِ الكَبِيرَةِ إِلى قِطَعٍ أَصْغَرَ كَيْ يَبْدَأَ بِخِيَاطَتِهَا لِيَصْنَعَ مِنْهَا ثَوْبًا جَمِيلًا.

وَبَعْدَ أَنْ انْتَهى مِنْ قصِّ القُمَاشِ وَرَمَاهُ عَلَى الأَرْضِ عِنْدَ قَدَمَيْهِ! والحَفِيدُ يُرَاقِبُ بِتَعَجُبِ مَا فَعَلَهُ جَدُّهُ ، ثُمَّ أَخذَ الجدُّ الإِبْرَةَ، وبَدَأَ فِي جَمْعِ تِلْكَ القَطعِ لِيصْنَعَ مِنْهَا ثَوْبًا رَائِعًا .



وَبَعْدَ أَنْ انْتَهَى مِنْ الإِبْرَةِ حَتَّى غَرَسَهَا فِي عِمَامَتِهِ، فِي هَذِهِ اللَّحْظَةِ تَعَجَّبَ الحَفِيدُ مِنَ سُلُوكِ جَدِّهِ فَسَأَلَهُ : لِمَاذَا يَا جَدِّي رَمَيْتَ مِقَصَّكَ الثَّمِينَ عَلَى الأَرْضِ بَيْنَ قَدَمَيْكِ؟ وَاحْتَفَظْتَ بِالإِبْرَةِ رَخِيصَةِ الثَّمَنِ وَوَضَعْتَها عَلَى عِمَامَةِ رَأْسِكَ؟

فَأَجابَهُ الجَدُّ: يَا بُنَيَّ إِنَّ المِقَصَّ هُوَ الَّذِي قَصَّ قِطْعَةَ القُمَاشَ الكَبِيرَةَ وَجَعَلَ مِنْهَا قِطعًا صَغيرَةً، وَالإِبْرَةُ هِيَ الَّتِي جَمَعَتْ القِطَعَ الصَغِيرَةَ لِتُصبح ثَوْبًا جَمِيلًا.

فَيِنْبَغِي عَلَيكَ أَلاَّ تَرْفَع قَدْرَ مِنْ يُحَاوِلُ أَنْ يُفَرِّقَ وَيُفَكِّكَ تَرَابُطَنَا وتَآخِينَا مَهْمَا كَانَتْ مَكَانَتُهُ العَالِيَةِ، وَعَلَى العَكْسِ تَمَامًا كُنْ معَ مَنْ يُحَاوِلُ لَمَّ الشَمْلِ وجَمْعَهُ بِالتَّرَابُطِ وَالتَّآخِي.

د- الوسائل التعليمية :

- البطاقات الوبرية والمغناطيسية.
- صور ملونة
- الحاسب الآلى.
- بعض المجسمات، وخامات حية من البيئة الطبيعية.

هـ-التمهيد :

يخطط المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المسهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

<u>وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:</u>

<u>الخطوة الأولى: التمهيد :</u>

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

أحضر لهم مجموعة من الصور الملونة والمجسمات التى تعبر عن مهنة الخياطة، واطلب من التلاميذ النظر فى هذه الصور (مفردة)، والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تشجيعهم وتقبل آرائهم بصدر رحب ومناقشتهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

–مَنْ هذا الرجل؟
– ماذا يعمل هذا الخياط؟
– ماذا تعرف من أدوات الخياطة؟

–تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : الخياط والذكى.

<u>الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:</u>

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تعرف الحروف داخل الكلمات).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

يعرض المعلم أمام التلاميذ بطاقات تحمل الحروف الآتية :

(مـ – س – ش – بـ – تـ)

ثم يقرأ هذه الحروف قراءة صحيحة أمام التلاميذ، ويوضح لهم أن شكل هذه الحروف يختلف عند كتابتها مفردة، وفى داخل الكلمات.

(٣) تقديم المعلم النموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الحرف الأول، وهو (الميم) فى العمود (أ) ثم يضع دائرة حول حرف الميم فى الكلمة المقابلة لهذا الحرف فى العمود (ب) (ويمكن أن يقوم المعلم بتمثيل الدور هنا مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى يوزع عليهم بطاقات (أ) المكتوب عليها الحروف، والثانية يوزع عليها بطاقات (ب) المكتوب عليها الكلمات، ثم يقوم كل تلميذ على حدة بالمطابقة بين كل حرف والحرف المشابه له فى الكلمة المقابلة، وذلك بوضع دائرة حوله، وهكذا فى باقى الكلمات)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

مـ	مقص
س	رأس
ش	قماش
بـ	إبرة
تـ	مكتب

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بقراءة حرف الميم (كل تلميذ على حدة)، ثم يكلف التلميذ بوضع دائرة حول حرف الميم الموجود فى كلمة (مقص) المقابلة لهذا الحرف، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات تعرفاً صحيحاً بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يقرأ كل حرف من الحروف السابقة، ويضع دائرة حول الحرف المشابه له فى الكلمة المقابلة له. (ومن الممكن أن

يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة تعرف الحروف داخل الكلمات :

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢) [*]:

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه).

(٢) يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الحروف الآتية :

بـ	ل	ـمـ	ط

وينطق أمام تلاميذه هذه الحروف نطقاً صحيحاً، ويوضح لهم أن هذه الحروف سوف نضعها فى كلمات لنتمم بها معنى هذه الكلمات، ثم ننطق الكلمة كاملة نطقاً صحيحاً.

(٣) يقوم المعلم بنطق أصوات الحروف السابقة، ثم ينطق الكلمة الأولى بعد إضافة صوت الحرف المناسب لها، وهى كلمة : (شريط).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الحروف، والثانية تحمل بطاقات الكلمات، ثم يكلف كل تلميذ بنطق أصوات الحروف (كل صوت على حدة) ووضعه فى مكانه المناسب للكلمة.... وهكذا مع باقى الكلمات)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ) (بـ – ل – ـمـ – طـ)

---

[*] يسير المعلم فى هذه المهارة (ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس.

– وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

(ب)

شريط	إ....رةٌ	..... سطرة	تفصيـ.....

(٤) **يقوم التلميذ بنطق أصوات الحروف السابقة،** كل تلميذ على حدة، ثم يكلف التلميذ بقراءة الكلمة الأولى (شريط) بعد إضافة صوت حرف (الطاء) لتكملة الكلمة بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة ربط الحرف المنطوق بالصوت الدال عليه بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن ينطق الكلمات بشكل صحيح بعد إضافة صوت الحرف المناسب لكل كلمة منها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذا المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة،** فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

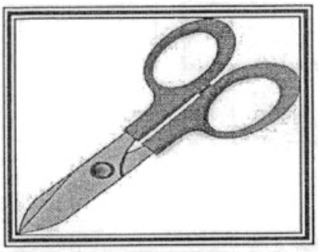
(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تحديد المعنى العام للنص المقروء).

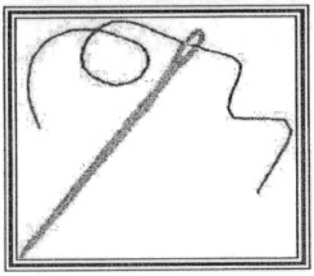
(٢) يوضح المعلم للتلاميذ أنه بعد قراءة هذا الدرس، سيتم مناقشتهم فيه، وذلك لتحديد مضمونه ومعناه العام، وأنه سيتم قراءة قطعة قرائية، ولابد من التركيز فيها حتى نحدد المعنى العام لها، بعد مناقشتها معهم.

(٣) يقوم المعلم بعرض بطاقة مكتوب عليها فقرة من فقرات الدرس، وبطاقات الصور المعبرة عنها، ثم يقرأ الفقرة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة، ثم يشرح المعلم ما تتضمنه هذه الفقرة من أفكار، ويناقش التلاميذ فيها.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار أحد التلاميذ ليحمل بطاقة الفقرة المكتوبة، وتلميذ آخر يحمل بطاقات الصور المعبرة عن مضمون

الفقرة، ثم يكلف كل تلميذ بذكر ما فهمه من الفقرة واختيار المعنى العام المناسب لها)، ويتم ذلك من خلال البطاقات الآتية :





قال الجد :

يا بنى إن المقص هو الذى قص قطعة القماش الكبيرة وفرّقها، وجعل منها قطعاً صغيرة، بينما الإبرة هى التى جمعت القطع لتصبح ثوباً جميلاً، فينبغى ألا تعل قدر من يحاول أن يفرق ترابطنا مهما بدت مكانته وعلى النقيض كن مع من يحاول تجميعنا بالترابط والتآخى.

(٤) يقوم التلميذ بقراءة الفقرة، كل تلميذ على حده بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة تحديد المعنى العام للنص المقروء بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يختار المعنى العام المناسب للفقرة المقروءة. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة.**

فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، و إعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

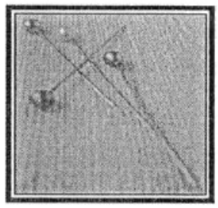
التدريب (٤) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة).**

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات مكتوبة عليها الكلمات الآتية :**

(دبابيس)   (خيوط)   (فتسان)   (ماكينة)

(٣) **يقوم المعلم بقراءة كلمة (دبابيس)، ثم يكتبها على السبورة بخط واضح، ويطلب من التلاميذ النظر إليه، وهو يكتب هذه الكلمة بشكل صحيح، وبخط واضح)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :**






(٤) **يقوم التلميذ بكتابة كلمة (دبابيس)** بشكل صحيح وبخط واضح بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة كتابة حروف الكلمات بطريقة صحيحة، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يكتب كل كلمة من الكلمات السابقة بطريقة صحيحة وبخط واضح. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة.** فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

<u>يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتى:</u>

حـ_ تقويم التدريس للإتقان:

س١ : انطق الكلمات الآتية نطقاً صحيحاً، وضع خطاً تحت صوت الحرف المشترك فيها :

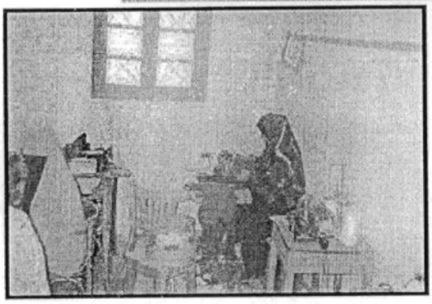
انتهى	ماكينة	فستان	كبسولة

س٢ : اقرأ الكلمات الآتية، ثم اذكر كلمات تبدأ بنفس صوت الحرف الأول الذى تبدأ به هذه الكلمات كما فى المثال :

مقص	قماش	خياط
مبرد	قطعة	خبز
....	....	....
....	....	....

س٣ : اقرأ النص الآتى، ثم اختر المعنى العام المناسب له :

منال وأميرة صديقتان، يعملان معاً فى حجرة لتصنيع الملابس الجاهزة بالمدرسة، وبعد أن يدخلا الحجرة تكون منال نشيطة ومنتبهة لعملها ولمعلميها، ولذلك يحبونها كثيراً، أما أميرة فتظل دائماً يغالبها النوم، ولا تستطيع أن تكون منتبهة لعملها، فغضب منها المعلم لأنها لا تؤدى عملها بجد، ولا تقدر أهمية العمل فى حياتها.



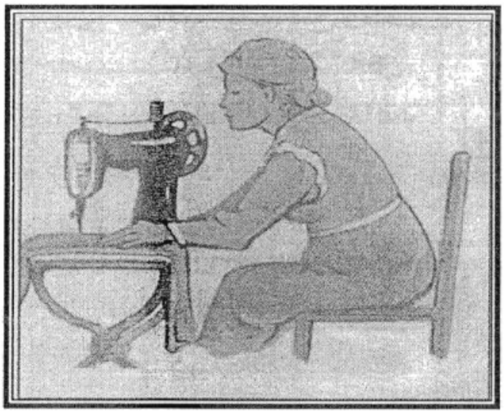
المعنى العام للنص هو :

- تقدير قيمة العمل فى حياتنا
- منال خياطة نشيطة.
- صناعة الملابس الجاهزة.
- أهمية الصداقة فى حياتنا.

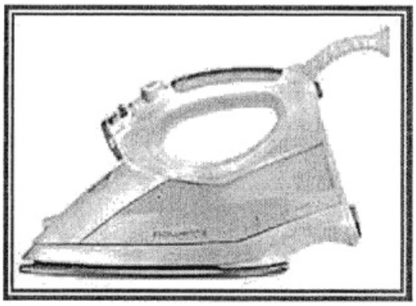
س ٤ : أكمل كتابة الكلمات الاتية :



(مـ...............)



(خـ.................)



(مـ ....

الدرس الثامن

شُـرْطِيُّ المُـرُور

يسير الدرس وفقاً المراحل التالية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارات المستهدفة

أ-صعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- الخلط بين الأصوات المتشابهة فى النطق (س ، ث).
- الخطأ فى تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى.
- ترتيب الكلمات فى أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة بطريقة خطأ.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

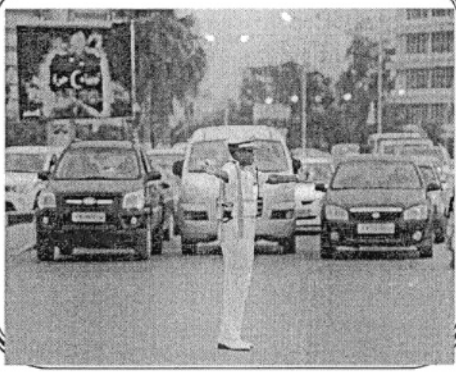
ب-أهداف الدرس :

فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- ينطق الكلمات الجديدة بوضوح.
- يحدد معنى الجملة البسيطة فى حدود حصيلته اللغوية.
- يكمل الكلمة الناقصة فى الجملة.
- يرتب الكلمات أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة.
- ينطق الأصوات المتشابهة فى النطق بطريقة صحيحة.
- يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- يميز بين الظواهر اللغوية المختلفة.
- ينطق أصوات الحروف من مخارجها بطريقة صحيحة.
- يتعرف المهام والأدوار التى يقوم بها رجل المرور.
- يتبع القواعد أثناء المرور فى الشارع.

محتوى الدرس

شرطى المرور



خَرَجَ مُحَمَّدٌ مَعَ أَبِيهِ لِشَرَاءِ الخُضْرَاوَاتِ مِنَ السُّوق، وَفِي الطَّرِيق شَاهَدَ مُحَمَّدٌ رَجُلاً يَقِفُ فِي وَسْطِ الشَّارِعِ . فَقَالَ مُحَمَّدٌ لأَبِيهِ :

مَنْ هَذَا يَا أَبِي؟ الأَبُ: هَذَا رَجُلُ المُرُور

مُحَمَّدٌ: وَمَاذا يفْعَلُ رَجُلُ المُرُورِ فِي وِسْطِ الشَّارِعِ ؟

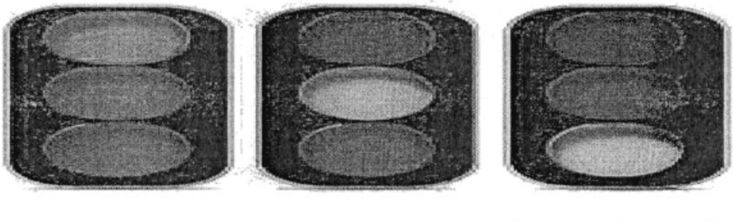
الأَبُ : هَذَا الرَّجُلُ يُنَظِّمُ مُرورَ السيَارَاتِ، وَيُسَاعِدُ النَّاسَ فِي عُبُورِ الشَارِعِ بِأَمَانٍ



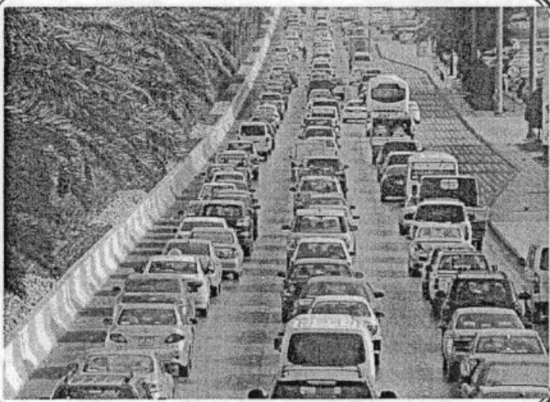
مُحَمَّدٌ : لَكِنْ، مَا الَّذِي يُوجَدُ بِجَانِبِ رَجُلِ المُرُور؟

الأَبُ : إِنَّهَا إِشَارَةُ المُرُور، وَيُوجَدُ بِهَا ثَلاثَةُ أَلْوَانٍ، هِيَ : الأَحْمَرُ والأَصْفَرُ والأَخْضَرُ

مُحَمَّدٌ : مَا فَائِدَةُ إِشَارَةِ المرُورِ ؟



الأَبُ : هَذِهِ الإِشَارَةُ يَسْتَخْدِمُهَا رَجُلُ المُرورِ فِي تَنْظِيمِ حَرَكَةِ السَّيَّارَاتِ.



مُحَمَّدٌ: مَتَى أَقِفُ؟

الأَبُ :إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ حَمْرَاءَ تَقِفُ .

مُحَمَّدٌ :متى أستعد؟

الأب: إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ صَفْرَاءَ تَسْتَعِدُّ لِعُبُورِ الشَارِعِ.

مُحَمَّدٌ: مَتَى أَعْبُرُ ؟

الأَبُ: إِذَا كَانَتْ الإِشَارَةُ خَضْرَاءَ تَعْبُر الشَارِعَ..

مُحَمَّدٌ : حَقًّا رَجُلُ المُرُور رَجُلٌ عَظِيمٌ، جُهُودُهُ كَثِيرَةٌ، وَخَدَمَاتُهُ جَلِيلَةٌ.

د- الوسائل التعليمية :

- صور لرجل المرور، وإشارات المرور.
- بطاقات تعليمية ولوحات ورقية.
- الحاسب الآلى.

هـ- التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

<u>وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:</u>

<u>الخطوة الأولى: التمهيد :</u>

يمكنك – عزيزى المعلم – تهيئة أذهان التلاميذ بما يلى :

أحضر لهم مجموعة من الصور لرجل المرور، وإشارات المرور، وأطفال يعبرون الشارع، وشرطى المرور ينظم حركة السيارات، واطلب منهم النظر فى هذه الصور

(مفردة) والتعبير عما تتضمنه، مراعياً تشجيعهم على حسن الاستماع، وتقبل آرائهم بصدر رحب ونتحاور معهم، وبعد ذلك اطرح عليهم الأسئلة الآتية :

- من هذا الرجل؟
- ماذا يفعل رجل المرور فى الشارع؟
- اذكر ألوان إشارة المرور؟
- تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : شرطى المرور.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى :

يعرض المعلم على التلاميذ بطاقة مكتوبة عليها فقرة، ثم يوضح لهم أن هذه الفقرة تحتوى على كلمات بها تاء مربوطة (ـة) وأخرى بها تاء مفتوحة (ت)، ولابد من التمييز بينهم فى أثناء الكتابة.

(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بقراءة الكلمتين (الخضراوات – إشارة) مع التوضيح للتلاميذ الفرق بين التاء المفتوحة فى كل كلمة (الخضراوات)، والتاء المربوطة فى كلمة (إشارة).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، الأولى تحمل بطاقة مكتوب عليها الفقرة، والثانية تحمل الكلمات المستخرجة من الفقرة، والثالثة تحمل بطاقات الكلمات التى سوف تضع الكلمات فيها، ثم يكلف كل تلميذ على حدة بإكمال البطاقات الفارغة بالكلمات المناسبة)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

- خرج محمد مع أبيه لشراء الخضراوات من السوق، فرأى محمد إشارة المرور، فسأل

محمد : ما فائدة إشارة المرور يا أبى؟

أجاب الأب : يستخدمها رجل المرور فى تنظيم حركة السيارات فى الشارع.

كلمات بها تاء مفتوحة	كلمات بها تاء مربوطة
الخضراوات	إشارة
....	....
....	....
....	....

التدريب (٢) [*]:

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق مثل : (س ، ث).

(٢) يعرض المعلم بطاقات تحمل كلمات تحتوى على الحروف الآتية (س ، ث).

(٣) يبدأ المعلم بقراءة الكلمة الأولى (سيارة)، ويوضح كيفية نطق صوت السين من مخرجه صحيحاً، ثم يقرأ الكلمة الثانية (ثلاجة)، ويوضح كيفية نطق صوت الثاء من مخرجه صحيحاً، موضحاً الفرق فى النطق بين حرف السين، وحرف الثاء.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات التى بها صوت السين، والثانية تحمل بطاقات الكلمات التى بها صوت الثاء، ثم يكلف كل تلميذ بقراءة الكلمات، ثم التأكيد على الحرف الملون فى كل كلمة من الكلمات، ونطقه نطقاً صحيحاً، وإخراج الأصوات من مخارجها صحيحة)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(س)
سيارة
مسدس
يسير
سيف

(ث)
ثلاجة
مثلث
تمثال
ثوب

[*] - يسير المعلم فى هذه المهارة (التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق مثل : (س ، ث) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذ الدرس.
- وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.

(٤) **يقوم التلميذ بطق أصوات الحروف السابقة،** كل تلميذ على حدة، ثم يكلف كل تلميذ بنطق الكلمتين (سيارة)،(ثلاجة) مع التركيز على إخراج الحروف من مخارجها بشكل صحيح، والتأكيد على نطق صوت (السين والثاء) فى الكلمات، بشكل فردى مرة أخرى. (**مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك**).

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة التمييز بين الأصوات المتشابهة فى النطق مثل : (س ، ث) بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن ينطق كل تلميذ صوتى السين والثاء فى كل كلمة من الكلمات نطقاً صحيحاً. (ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم،** كل تلميذ على حدة، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التى تليها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تكملة الجملة بكلمة مناسبة تتمم المعنى).**

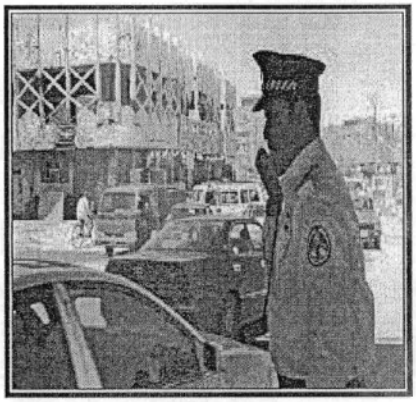
(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الكلمات الآتية :**

يعبرون	**الشرطى**	**السيارات**	**إشارة**

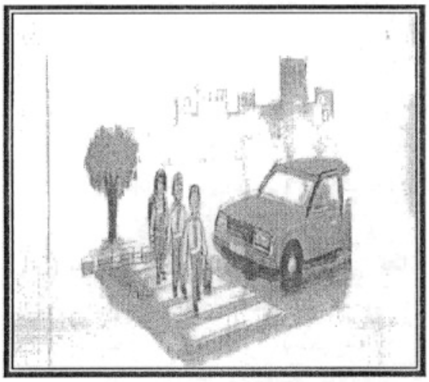
- يقرأ المعلم هذه الكلمات قراءة صحيحة أمام التلاميذ.
- ثم يوضح للتلاميذ أنه سوف يتم ختيار كلمة من هذه الكلمات لتتمم معنى الجمل المكتوبة.
- ثم يوضح لهم أنه بعد إكمال الجمل بالكلمة المناسبة، يتم قراءة الجملة كاملة قراءة صحيحة.

(٣) **يقوم المعلم بنطق كلمة (الشرطى)،** والتلاميذ يرددون وراءه، ثم يقرأ الجملة كاملة قراءة صحيحة، وهى : ينظم الشرطى السيارات.

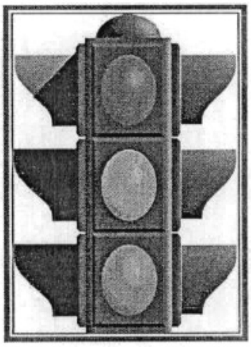
(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل بطاقات الكلمات، والثانية تحمل بطاقات الصور والجمل، ثم يكلف كل تلميذ باختيار الكلمة المناسبة، ووضعها فى المكان المناسب لها ليتمم بها معنى الجملة، ثم يقرأ الجملة كاملة قراءة صحيحة)، ويتم ذلك باستخدام بطاقات الجمل والصور الآتية :



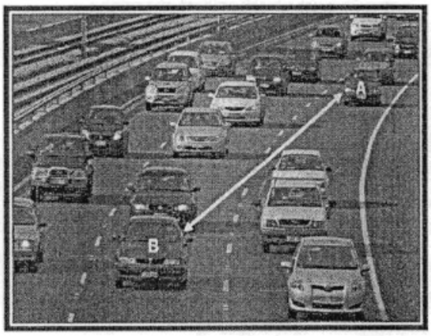
(أ) ينظم .... السيارات



(ب) التلاميذ............ الطريق بسلام



(جـ) هذه .... المرور



(د) تسير .... على الطريق

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة كلمة (الشرطى) كل تلميذ على حدة،** ثم يكلف بقراءة الجملة كاملة قراءة صحيحة بعد إضافة كلمة (الشرطى) لها ليتم بها معنى الجملة، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة تكملة الجملة بالكلمة المناسبة المتممة للمعنى بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يقرأ الكلمات السابقة بشكل صحيح، ثم تكملة الجمل بالكلمات المناسبة ليتم معناها، وقراءة الجملة قراءة صحيحة. (ومن الممكن

أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة.** فإذا أتقن التلميذ لمهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٤) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها:** (ترتيب الكلمات فى أثناء الكتابة لتكوين جملة مفيدة).

(٢) **يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات** : تحمل كلمات غير مرتبة، ويقرأها عليهم، ثم يوضح لهم أن هذه الكلمات غير مرتبة، وينبغى ترتيبها ترتيباً صحيحاً. حتى تعطى جملة مفيدة.

(٣) **يقوم المعلم بقراءة الكلمات فى البطاقات** (أ)، ويرتبها ترتيباً صحيحاً، ثم يقرأ الجملة مرتبة ترتيباً صحيحاً، وهى : (الإشارة حمراء نقف).

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار مجموعة من التلاميذ تحمل بطاقات الكلمات الآتية، ويكلف باقى التلاميذ بقراءة هذه الكلمات، ثم ترتيبها ترتيباً صحيحاً (كل تلميذ على حدة)، وهكذا مع باقى الجمل)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

(أ) حمراء | نقف | الإشارة

....

(ب) الإشارة | نعبر | خضراء

....

(جـ) نستعد | الإشارة | صفراء

....

(٤) يقوم التلميذ بقراءة الكلمات فى البطاقة (أ)، ثم يكلف التلميذ بقراءة الجمل مرتبة ترتيباً صحيحاً، بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) يؤدى التلميذ مهارة ترتيب الكلمات فى الجملة بطريقة صحيحة لتعطى جملة مفيدة، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يقرأ الكلمات قراءة صحيحة، ويرتبها بشكل صحيح لتعطى معنى مفيد.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم (كل تلميذ على حدة)، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة، حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتى:

ح-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : أوجد الإجابة الصحيحة الواردة فى النص :

(أ) لماذا خرج محمد مع أبيه؟

- لشراء الملابس من المحلات. (   )
- لشراء الخضراوات من السوق. (   )
- لشراء الكتب من المكتبة . (   )

(ب) ماذا يفعل رجل المرور فى الشارع؟

- ينظم حركة مرور السيارات. (   )
- يساعد الناس فى عبور الشارع . (   )
- يفعل الاثنين معاً. (   )

(جـ) متى تعبر الشارع؟

- عندما تكون الإشارة خضراء . (   )
- عندما تكون الإشارة صفراء . (   )
- عندما تكون الإشارة حمراء . (   )

س٢ : أكمل الجمل الآتية بالكلمة المناسبة، واقرأ الجملة صحيحة :

أ-شاهد محمد رجل .... يقف فى وسط الشارع

النظافة | المطافئ | المرور

ب-يوجد بإشارة المرور .... ألوان

ثلاثة | أربعة | خمسة

جـ-إذا كانت الإشارة .... تقف السيارات

خضراء | صفراء | حمراء

س٣ : انطق الكلمات الآتية، ثم حدد الكلمات التى بها تاء مفتوحة، والكلمات التى بها تاء مربوطة كما فى المثال : (علامة – شاهدت – حركة – السيارات)

كلمات بها تاء مربوطة	كلمات بها تاء مفتوحة
علامة	شاهدت
....	....
....	....

س٤ : رتب الكلمات الآتية، واكتب الجملة صحيحة :

(أ) رجل – يقف – المرور – الإشارة – بجوار.

....

(ب) يساعد – الشارع – الطفل – لعبور العجوز.

....

(جـ) السيارة – تقف – المرور – فى – إشارة

....

الدرس التاسع

اَلْــــرِّزْقُ الحَــــلاَلُ

يسير الدرس وفقاً للمرحلة الآتية :

المرحلة الأولى : التخطيط لإتقان المهارة المستهدفة

أصعوبات القراءة والكتابة المستهدف علاجها فى هذا الدرس :

- الخلط بين أشكال الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- الخطأ فى استخدام أسماء الإشارة.
- ضعف القدرة على تحديد عنوان مناسب للنص المقروء.
- ضعف القدرة على كتابة جمل تعبر عن مشاداته وخبراته اليومية.

ويستلزم علاج هذه الصعوبات تحقيق الأهداف الإجرائية التالية :

ب-أهداف الدرس :

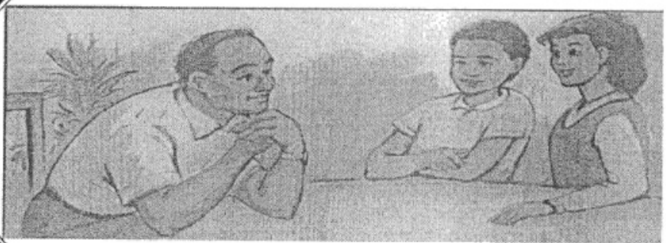
فى نهاية هذا الدرس يتوقع أن يكون التلميذ قادراً على أن :

- يتعرف أشكال الحروف المتشابهة فى أثناء الكتابة.
- يستخدم أسماء الإشارة استخداماً صحيحاً.
- يحدد عنواناً مناسباً للنص المقروء.
- يكتب جملاً تعبر عن مشاهداته وخبراته اليومية.
- يقدر أهمية العمل الحلال مهما كان بسيطاً.
- يتعرف أنواع المهن التى توجد فى بيئته.
- يتعود على الاعتماد على النفس فى رعاية الذات.
- يحترم ويقدر العمل ويحافظ على المرافق العامة.

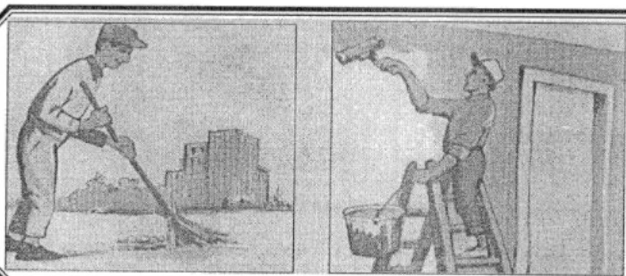
جـ-محتوى الدرس

الرزق الحـلال

جَلَسَ الأَبُ مَعَ أَوْلَادِهِ وَقَالَ لَهُمْ:

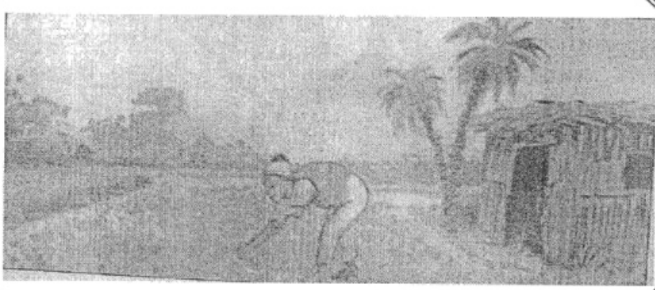


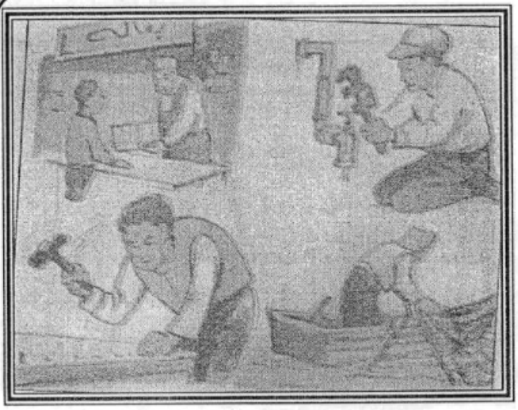
الإِنْسَانُ لَابُدَّ أَنْ يَعْتَمِدَ عَلَى نَفْسِهِ فِي كَسْبِ رِزْقِهِ.



فَإِذَا عَمِلَ بِمِهْنَةٍ وَتَعَوَّدَ أَنْ يَأْكُلَ مِنْ كَسْبِ يدِهِ، فَرِحَ بِذَلِكَ.

الفَلَّاحُ يفْرَحُ بِمَنْظَرِ الخُضْرَةِ فِي أَرْضِهِ الَّتِي زَرَعَهَا، وَسَقَاهَا، وَتَعِبَ مِنْ أَجْلِهَا.

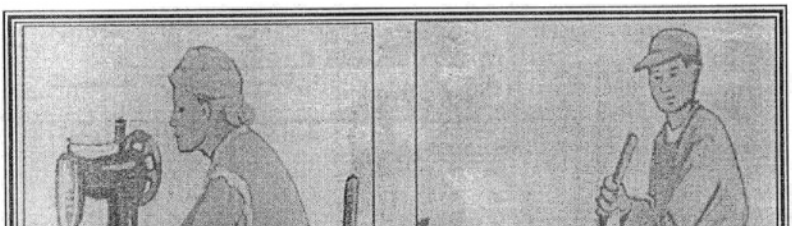




فَـقِيٌّ كُـلُّ صَـانِعٍ، وَكُـلُّ عَامِـلَ، مِثْـلُ: الخَبَّـازُ- وَعَامِـلُ النَّظَافَـةَّ- والنَّجَـارُ- والـسَبَّاكُ- والـصَيَّادُ- والكَهْرَبَـائِي- والبَقَّـالُ- والمُنَجِـدّ- وبَـائِعُ الفُـولُ، يفْـرَحُ لأَنَّهُ يَكْسِبُ مِنَ عَمَلَهَ.



والعَمَلُ الحَلالُ شرفٌ لِصَاحِبِهِ (رَجُلاً أَوْ امْرَأَةً) مَهْمَا كَانَ بَسِيطاً.



د-الوسائل التعليمية :

- البطاقات واللوحات الوبرية والمغناطيسية.
- صور للعمال فى كل مهنة.
- بعض المسمات من خامات البيئة.
- مسرح العرائس.
- الحاسب الآلى.

هـ-التمهيد :

يختار المعلم التمهيد المناسب لتهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال الدرس، وعلاج الصعوبات المستهدفة على نحو ما هو واضح فى إجراءات التدريس.

المرحلة الثانية : تنفيذ الإتقان للمهارات المستهدفة

الخطوات الإجرائية لتنفيذ الدرس :

وتتم هذه المرحلة على خطوتين، هما:

الخطوة الأولى: التمهيد :

يمكنك – عزيزى المعلم – اتباع الخطوات الإجرائية الآتية :

- ماذا يعمل والد كل منكم؟
- كيف يعتمد الإنسان على نفسه؟
- هل يحب أحد منكم أن يتسول ليأكل؟
- اذكر حرفة ترى صاحبها وهو يؤديها؟
- من الذى يصنع الخبز؟
- من الذى ينظف الشوارع والميادين ؟
- من الذى يصنع أثاث المنزل؟
- ممن نشترى اللحم؟
- ماذا يفعل كل من (الصياد – السباك)؟
- تلق إجابات تلاميذك، وناقشهم فيها، ثم أعلن عن موضوع الدرس، وهو : الرزق الحلال.

الخطوة الثانية: التدريبات والأنشطة:

يمكنك – عزيزى المعلم – الاستعانة ببعض الأنشطة والتدريبات التى تسهم فى علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، مثل :

التدريب (١) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تعرف أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة).

(٢) تحليل المهارة إلى أجزاء فرعية، وذلك كما يلى : يعرض المعلم على التلاميذ بطاقات الحروف الهجائية الآتية (ب – ت – ث – ت)

– ثم يقرأ لهم هذه الحروف، ويوضح كتابتها بشكل صحيح وبخط واضح على السبورة، كما يذكر لهم أن شكل هذه الحروف يختلف عند كتابتها فى بداية ووسط ونهاية الكلمات.

(٣) تقديم المعلم للنموذج المراد محاكاته :

وفى هذه الخطوة يبدأ المعلم بكتابة الحرف الأول، وهو (الباء)، ثم يكتبه فى كل كلمة من الكلمات المقابلة لهذا الحرف. (ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم تلاميذه إلى مجموعتين، الأولى يوزع عليهم بطاقات مكتوب عليها الحروف، والثانية يوزع عليها بطاقات الكلمات، ثم يقوم كل تلميذ على حده بوضع الحرف المحدد فى مكانه المناسب فى الكلمات المقابلة له)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

مثال :

الحرف	بداية	وسط	نهاية الكلمة
ب	يـقال	دبوس	مكسب
ت	.....اجر	مف.....اح	مفكا........
ث	.....وب	مـ...قاب	أثا.......
ن	...طاقة	مـ..... جد	مهـ........

(٤) تكليف التلميذ بأداء المهارة بشكل فردى :

وفى هذه الخطوة يقوم التلميذ بكتابة حرف الباء (كل تلميذ على حدة)، ثم يكلف التلميذ بوضع حرف الباء فى الكلمات المقابلة له، بشكل فردى مرة أخرى.

(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك)

(٥) إتقان التلميذ للمهارة بشكل مستقل :

وفى هذه الخطوة يبدو للمعلم أداء التلميذ لمهارة تعرف أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة، بشكل مستقل دون اعتماد على أحد، وذلك بأن يكتب كل حرف من الحروف السابقة فى مكانه المناسب فى كل كلمة من الكلمات المقابلة لكل حرف.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) التأكد من إتقان التلميذ لمهارة تعرف أشكال بعض الحروف الهجائية المتشابهة فى أثناء الكتابة :

وفى هذه الخطوة يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حده، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه لذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٢) [*]:

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (استخدام أسماء الإشارة استخداماً صحيحاً).

(٢) يعرض المعلم بطاقات بها أسماء الإشارة الآتية :

هذا | **هذه** | **هذان** | **هؤلاء**

ثم يوضح المعلم للتلاميذ قاعدة أسماء الإشارة، وهى :

هذا ← تشير إلى المفرد المذكر.

هذه ← تشير إلى المفرد المؤنث

هذان ← تشير إلى المثنى المذكر

هؤلاء ← تشير إلى الجمع بنوعيه المذكر والمؤنث

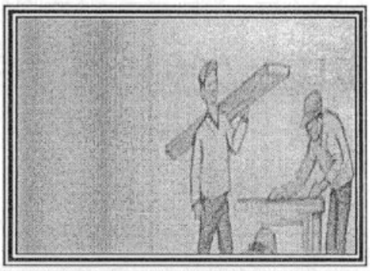
(٣) يقرأ المعلم الجملة الأولى بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لتكملة الجملة، وهى : هذان عاملان ماهران.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم تلاميذه إلى مجموعتين، الأولى يوزع عليهم بطاقات مكتوب عليها أسماء الإشارة، والثانية يوزع عليها باقى الجملة وبطاقات الصور، ثم يقوم كل تلميذ على حدة باختيار اسم الإشارة المناسب، ووضعه فى مكانه الصحيح)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :

---

[*] - يسير المعلم فى هذه المهارة (استخدام أسماء الإشارة استخداماً صحيحاً) على نحو ما تم من إجراءات فى معالجة المهارة الأولى فى هذا الدرس.

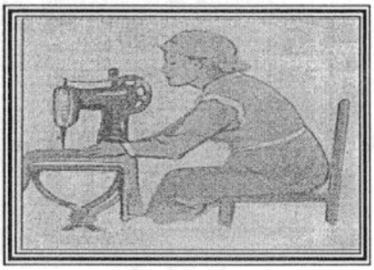
- وهكذا تسير إجراءات تدريس كافة المهارات المستهدفة.



(أ) .... عاملان ماهران



(ب) .... خباز مجتهد



(جـ) .... امرأة نشيطة



(د) .... عمال بناء

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة أسماء الإشارة السابقة (كل تلميذ على حدة)**، ثم يقرأ الجملة الأولى بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لها، بشكل فردى مرة أخرى **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة استخدام أسماء الإشارة استخداماً سليماً بشكل مستقل دون اعتماد على أحد**، وذلك بأن يقرأ كل جملة كاملة بشكل صحيح بعد إضافة اسم الإشارة المناسب لها.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٧)**يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة**، فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فإنه بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

التدريب (٣) :

(١) تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها: (تحديد عنوان مناسب للنص المقروء).

(٢) يوضح المعلم للتلاميذ أنه سيتم عرض مجموعة من الجمل التى تعبر عنها مجموعة من الصور، وهذه الصور تعبر عن قصة، فلنقرأ معاً هذه القصة منتبهين لها حتى نحدد فى النهاية عنوان مناسب للقصة.

(٣) يقوم المعلم بعرض بطاقات الجمل والصور التى تعبر عن قصة الصياد، ثم يقرأ الجمل قراءة جهرية صحيحة، ثم يشرح المعلم ما تتضمنه هذه القصة من معلومات، ويناقش التلاميذ فيها.

(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يختار مجموعة من التلاميذ لتمثيل أحداث القصة، ثم يكلف كل تلميذ بتحديد عنوان مناسب لهذه القصة)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



(أ) وليد صياد نشيط.



(ب) يرمى الشبكة فى الماء ثم يشدها.



(جـ) يصطاد وليد السمك.



(د) يضع وليد السمك فى سله.

(٤) **يقوم التلميذ بقراءة الجمل السابقة، كل تلميذ على حدة،** بشكل فردى مرة أخرى. **(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).**

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة تحديد العنوان المناسب للنص المقروء بشكل مستقل دون اعتماد على أحد،** وذلك بأن يختار التلميذ العنوان المناسب للنص المقروء.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة،** فإذا أتقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التالية لها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة خرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

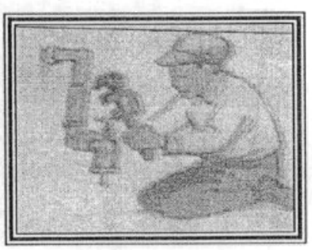
التدريب (٤) :

(١) **تحديد المهارة المستهدف علاج الصعوبة المرتبطة بها:** (كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية)

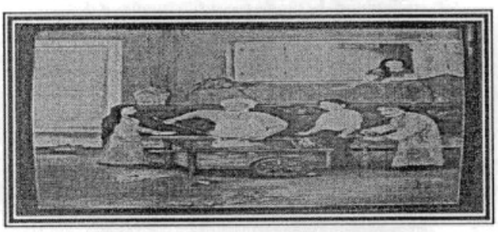
(٢) يعرض المعلم على التلاميذ مجموعة من الصور تعبر عما يشاهدوه فى حياتهم اليومية، ثم يوضح لهم أنه سوف يتم كتابة جملة تعبر عما يشاهدوه فى كل صورة من الصور، وذلك بإكمال الجمل الناقصة الموجودة أسفل كل صورة.

(٣) يقوم المعلم بمناقشة التلاميذ عما تتضمنه الصورة الأولى، وأنها تعبر عن سباك يعمل، يكتب الجملة التى تعبر عن مضمن هذه الصورة بخط واضح على السبورة، وهى : (يصلح السباك صنبور المياه)، ويقرأها أمام التلاميذ.

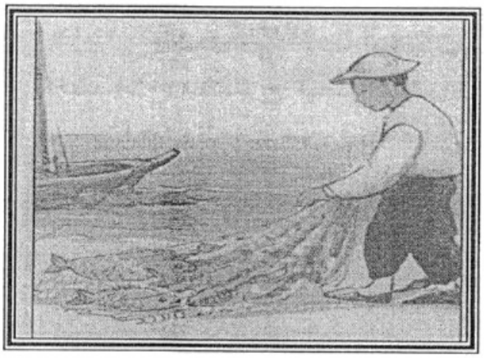
(ويمكن أن يقوم المعلم هنا بتمثيل الدور مع التلاميذ، وذلك بأن يقسم التلاميذ إلى مجموعتين، الأولى تحمل البطاقات التى ستكتب فيها الجمل، والثانية تحمل بطاقات الصور، ثم تكليف كل تلميذ على حدة بإكمال الجمل الناقصة بما تعبر عنه كل صورة من الصور الآتية)، ويتم ذلك باستخدام البطاقات الآتية :



(أ) يُصلح ....



(ب) يبيع ....



(جـ) يصطاد ....

(٤) يقوم التلميذ بقراءة الجملة الأولى، وهى : يصلح السباك صبنور المياه، والتى تعبر عنها الصورة الأولى، بشكل فردى مرة أخرى.

(مع توجيهات المعلم وإرشاداته كلما دعت الحاجة لذلك).

(٥) **يؤدى التلميذ مهارة كتابة جمل تعبر عن المشاهدات والخبرات اليومية، بشكل مستقل دون اعتماده على أحد**، وذلك بأن يكمل الجمل الناقصة بكلمات مناسبة تعبر عما تشاهده فى الصور من خبرات ومشاهدات يومية.

(ومن الممكن أن يكلف المعلم كل تلميذ بأداء هذه المهارة عدة مرات حتى يصل لحد إتقان هذه المهارة) يكرر أداء المهمة عدة مرات حتى يتقنها.

(٦) **يسجل المعلم ملاحظاته على التلاميذ، ويقوم أداءهم، كل تلميذ على حدة.** فإذا تقن التلميذ المهارة ينتقل إلى المهارة التى تليها، وإذا لم يتقن التلميذ هذه المهارة، فهو بذلك يحتاج إلى تدريس علاجى مرة أخرى، وإعادة ما يحتاج إليه من الخطوات السابقة حتى يتم إتقان المهارة.

المرحلة الثالثة : التأكد من إتقان المهارات المستهدفة

<u>يقوم المعلم بتطبيق التقويم الآتي:</u>

ح-تقويم التدريس للإتقان :

س١ : اكتب الحرف فى بداية ووسط ونهاية الكلمات الاتية :

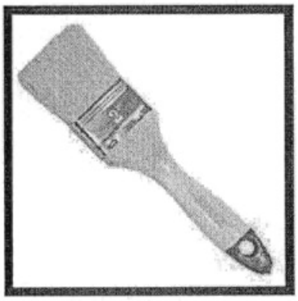
مثال :

الحرف
جـ
حـ
خـ

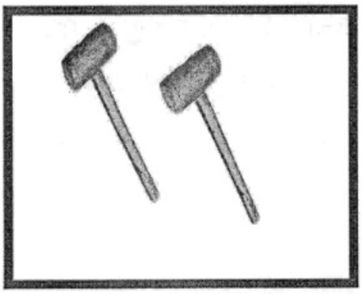
بداية	وسط	نهاية الكلمة
....زاز	منـ...ـد	ثلـ.....
...ائط	لو...ات	فلا......
..ضرة	مـ...زن	بطيـ.....

س٢ : تأمل الصور الاتية، ثم ضع اسم الإشارة المناسب مما يأتى :

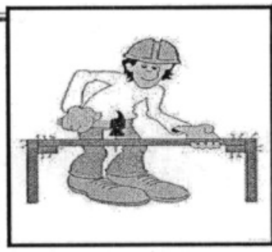
(هذا – هاتان – هذه – هذان)



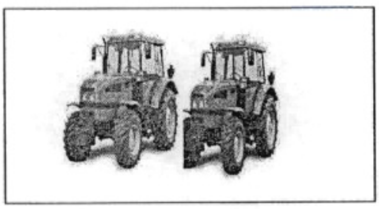
(أ) ...... فرشاة دهان.



(ب) .... مطرقتان.

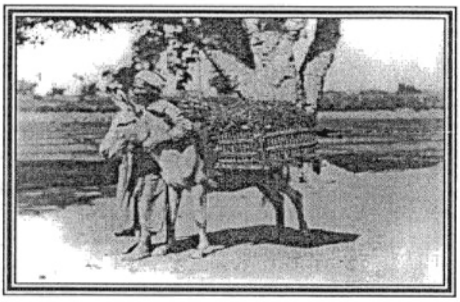


(جـ) .... نجار ماهر.



(د) .... جراران.

س٣ : الصور التى أمامك تعبر عن قصة، اختر العنوان المناسب لها.



(أ) يذهب الفلاح إلى الحقل مبكراً



(ب) يزرع الفلاح الأرض .



(جـ) يروى الفلاح الأرض.



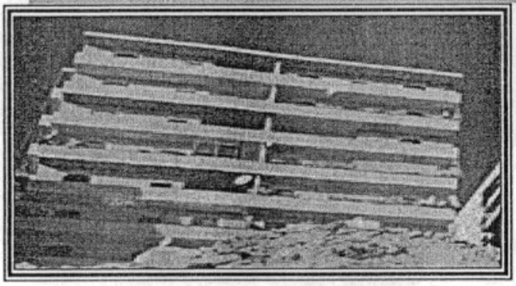
(د) عندما ينضج الزرع يحصده الفلاح.

العنوان المناسب لهذه القصة هو :

- الفلاح النشيط.
- أمانة فلاح.
- سوق قريتى.
- بيئتى نظيفة.

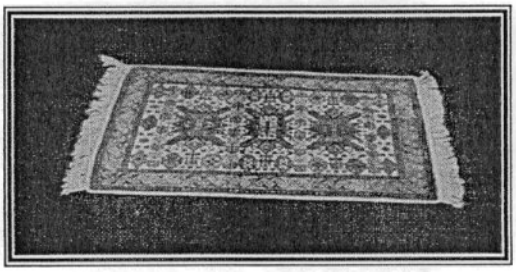
س٤ : اكتب الكلمة المناسبة مكان النقط لتعبر عما فى الصور الآتية مما يأتى :

(سجادة –بناء – الحقل)

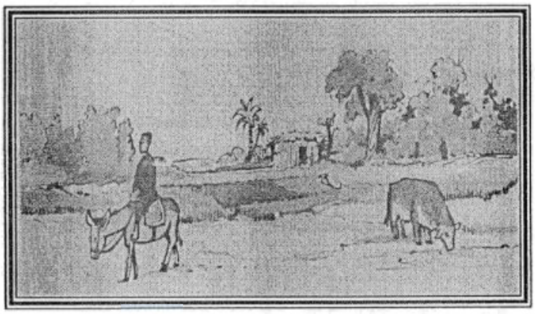


(أ) أنهى العامل............ العمارة

(ب) صنعت .... جميلة.



(جـ) يرعى البدوى ....



اختبار الإتقان

* أخي المعلم....قم بتطبيق اختبار الإتقان التالي على كل تلميذ على حدة:

السؤال الأول

انطق الحروف والكلمات الآتية، ثم ضع دائرة حول كل حرفين متشابهين فيما يأتى :

شـ	شبكة
و	فول
كـ	كوب
مـ	عامل
جـ	جواب

السؤال الثاني

اقرأ الكلمات الآتية في العمود (أ) ثم ضع خطاً تحت الكلمة المشابهة لها في العمود (ب):

(أ)

صانع
مريض
مقبض

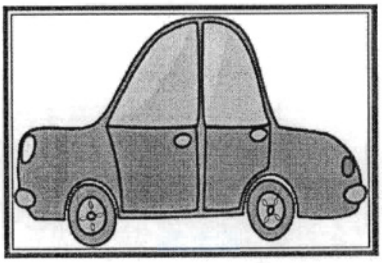
(ب)

صائم	صانع	صاحب
صديق	طبيب	مريض
مقبض	مقصب	مقبس

السؤال الثالث

أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى، وانطقها نطقاً صحيحا :

(س – ث) :



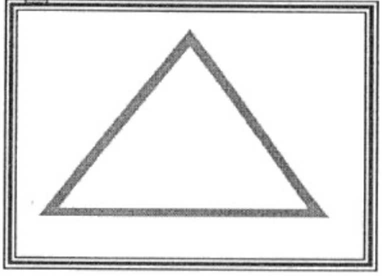
.... يارة



.... وب



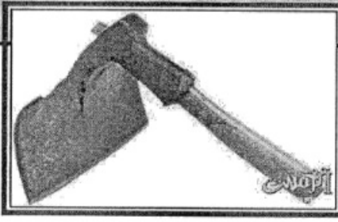
مسد........



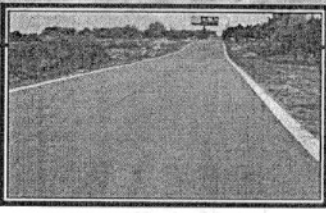
مثـ........

السؤال الرابع

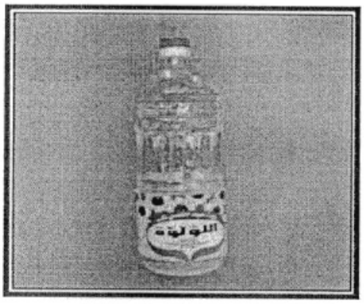
أكمل الكلمات الآتية بالحرف المناسب مما يأتى (ة ، ث)، وانطق الكلمات نطقا صحيحا :



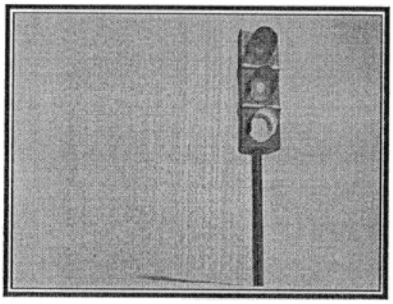
منقر.........



أسفلـ...........



زيـ............



إشار..........

السؤال الخامس

أكمل بكلمات مناسبة مما بين القوسين، ثم اقرأ الجملة صحيحة :

(الماعز – صنع – القصعة)

(أ) .... النجار مقعداً.

(ب) يصنع السجاد من جلد ....

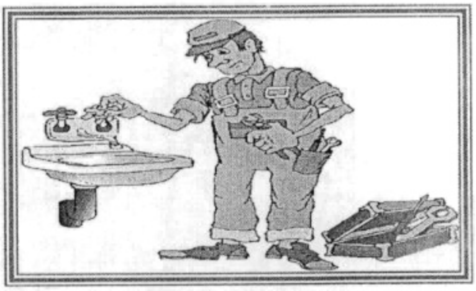
(جـ) نضع المونة فى ....

السؤال السادس

تأمل الصور الآتية، واقرأ اسماء الإشارة الآتية، وضعها في مكانها المناسب(هذا – هذه – هؤلاء):



(أ) .... خياطة مجتهدة



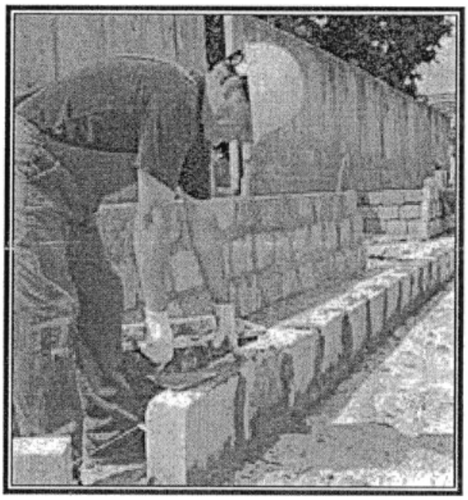
(ب) .... سباك نشيط



(جـ) .... عمال بناء

السؤال السابع

اقرأ النص الآتى ثم اختر العنوان المناسب لهذا النص:



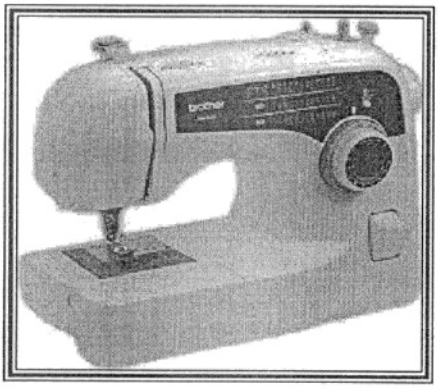
تعلم هانى من والده حرفة البناء، حيث كان يذهب معه فى شهور الصيف أثناء العطلة السنوية للمدارس، ويقوم بملاحظة والده وهو يقوم ببناء المنازل، وفى ذات يوم مرض الوالد وتعطل العمل، ولكن ذهب هانى إلى العمل وأكمله بدلاً من والده المريض، فشكر صاحب المنزل هانى على مساعدته لوالده، وإتقانه حرفة البناء بجانب تعليمه فى المدرسة.

المعنى العام للنص هو :

- إتقان العمل واجب.
- زيارة المريض.
- حرفة البناء.
- العطلة السنوية.

السؤال الثامن

أعد كتابة الكلمات أسفل الصورة بخط واضح :



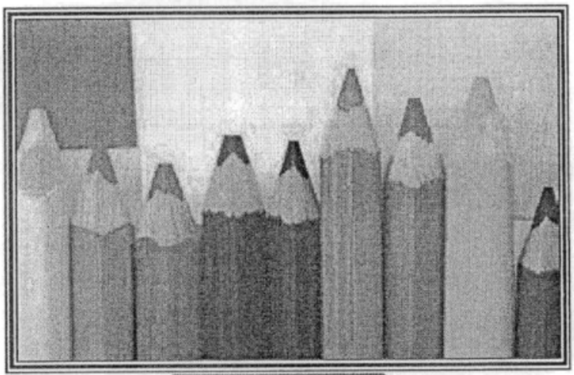


ماكينة

....

سماعة

....

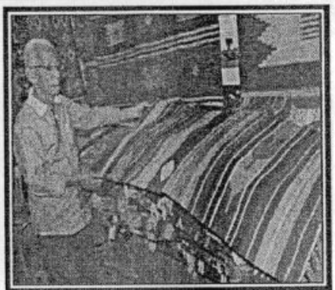


ألوان

....

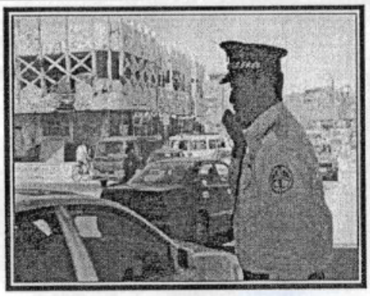
السؤال التاسع

رتب الكلمات التى تعبر عنها الصور الاتية، واكتب الجملة صحيحة:



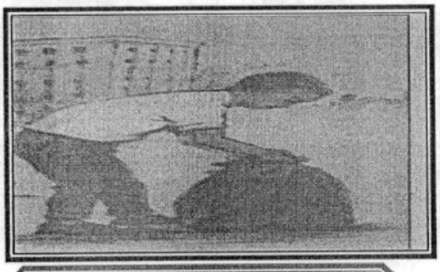
(أ) صانع – محمد – سجاد – نشيط

....



(ب) ينظم – المرور – الشرطى

....



(جـ) الكيس – أضع – فى – القمامة

....

السؤال العاشر

استخرج من هذه الفقرات الكلمات التى بها الحروف الاتية، واكتب الكلمات صحيحة :

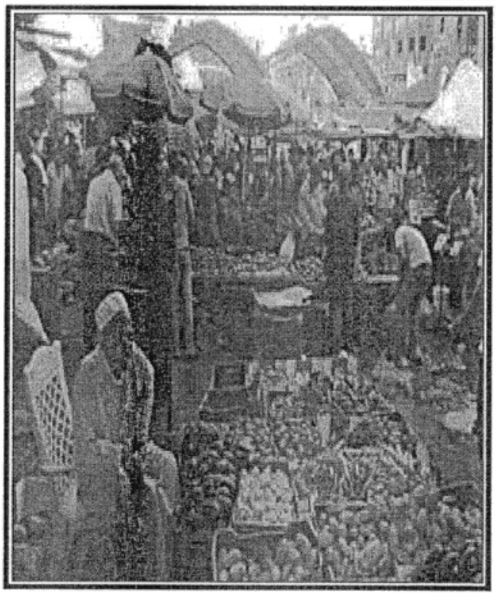
(ص – ض – ر – ز)

اللبن غذاء مفيد ، نحصل عليه من البقر والجاموس الموجود فى حقلنا، وتقوم بغليه جيداً، ثم نضعه فى زجاجات نظيفة.

الحرف	الكلمة
ص	
ض	
ر	
ز	

السؤال الحادى عشر

اقرأ النص الآتى ثم اختر العنوان المناسب لهذا النص



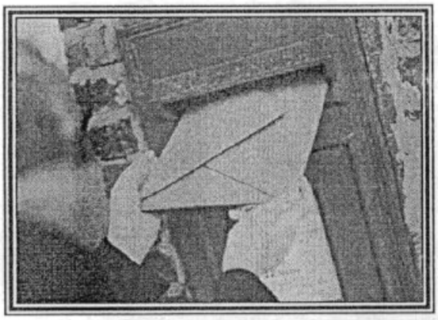
قال أحمد لزملاء الفصل : سوق القرية التى أعيش فيها جميل وكبير، وفيه أنواع كثيرة من الخضر والفاكهة والمعلبات، وتعودت بأن أذهب السوق مع أمى لمساعدتها فى شراء الخضر والفاكهة والمعلبات اللازمة لمنزلنا، وأحسب لها ثمن ما تشتريه، وأتأكد من تاريخ الصلاحية التى على علب السمن، أو الجبن، أو الزيت قبل أن تشتريها أمى، ذات يوم وجدت علبة سمن منتهية الصلاحية، فسرعان ما أبلغت مكتب تموين القرية لجمع المنتجات منتهية الصلاحية حتى لا يمرض الناس منها بعد تناولها.

العنوان المناسب لهذا النص، هو :

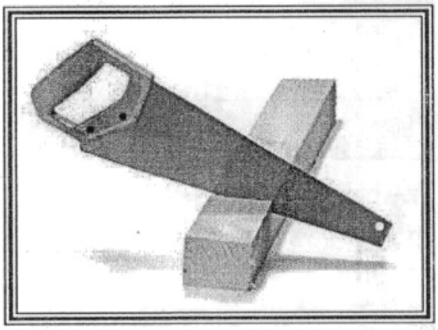
- مكتب التموين.
- سوق قريتى.
- الخضار والفاكهة.
- منتجات غذائية.

السؤال الثانى عشر

اكتب جملة تعبر عما تشاهده فى كل صورة من الصور الآتية :



(أ) ....



(ب) ....

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (٥)

قائمــــة بأسمـــــاء الســـــادة المحكميـــــن

إعداد

مـروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/علي سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجى
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

م	الاسم	الوظيفة
	أولاً/ السادةعضاء هيئة التدريس.	
١	أ.د/ آمال الفقى.	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية – جامعة بنها.
٢	أ.د/ حسن شحاته.	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس.
٣	أ.د/ حمدى طه.	أستاذ المناهج ومدير هيئة الجودة والاعتماد – كلية التربية – جامعة عين شمس.
٤	أ.د/ رضا درويش.	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة بنها.
٥	أ.د/ رضا هندى.	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة بنها.
٦	أ.د/ رمضان محمد رمضان.	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها.
٧	أ.د/ عبد الحميد عبد الله عبد الحميد.	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة طنطا.
٨	أ.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب.	أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة بنها.
٩	أ.د/ مجدى الشحات.	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها.
١٠	أ.د/ محمد إبراهيم غنيم.	أستاذ علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها.
١١	أ.د/ محمد محمود مرسى.	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة بنى سويف.
١٢	أ.د/ منال عبد الخالق.	أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية – جامعة بنها.
١٣	أ.م.د/ماهر شعبان عبد البارى.	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية التربية – جامعة بنها.
١٤	أ.م.د/ مروان السمان	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد – كلية التربية – جامعة عين شمس.
١٥	د/ أسامة عبد اللطيف عبد العزيز.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
١٦	د/ أميمة عبد العزيز.	مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية – جامعة بنها.
١٧	د/ أيمن سالم عبد الله.	مدرس الإعاقة العقلية، معهد الدراسات التربوية – جامعة الزقازيق.

م	الاسم	الوظيفة
١٨	د/ إيمان هريدى.	مدرس المناهج وطرق التدريس المساعد - معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.
١٩	د/ سامية محمدى محمد عجوة.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٠	د/ سلوى حسن بصل.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢١	د/ سيد فهمى مكاوى.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة بنها.
٢٢	د/ عبد الرحمن سماحة.	مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية – جامعة بنها.
٢٣	د/ عطاء بحيرى.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٤	د/ على عبد المنعم حسين.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٥	د/ عيطة عبد المقصود.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الزقازيق.
٢٦	د/ طه عبد العظيم.	مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة – كلية التربية – جامعة بنها.
٢٧	د/ محمد جودة.	مدرس علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها.
٢٨	د/ محمد سعد.	مدرس المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة بنى سويف.
٢٩	د/ منى سابق.	مدرس علم النفس التربوى – كلية التربية – جامعة بنها.
	ثانيا/ السادة الموجهون والمعلمون.	
٣٠	د/ أشرف محمد رشاد سرج.	أستاذ التربية الخا صة ومدير عام إدارة التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم ببنها.
٣١	د/ إبراهيم عبد السلام إمام.	أستاذ التربية الخاصة، وخبير التربية الفكرية بالوزارة.
٣٢	د/ سحر عنتر يسن.	موجهة التربية الفكرية – بإدارة التربية الخاصة – مديرية التربية و التعليم ببنها.
٣٣	أ/ دياب أبو زيد عبد الله.	مدير إدارة التعليم الأساسى بإدارة كفر شكر التعليمية.
٣٤	أ/ رانيا محمد كمال الطباخ.	أستاذة التربية الفكرية – مدرسة التربية الفكرية ببنها.
٣٥	أ/ سعاد عبد الحميد أحمد متولى.	وكيل مدرسة التربية الفكرية بطوخ.

م	الاسم	الوظيفة
٣٦	أ/ عبد الرحمن أحمد صبرى.	موجه التربية الفكرية – بإدارة التربية الخاصة – مديرية التربية و التعليم ببنها.
٣٧	أ/ ممدوح الهادى	أستاذ التربية الفكرية – مدرسة التربية الفكرية ببنها.
٣٨	أ/ ميادة أحمد مختار.	أستاذة التربية الفكرية – مدرس التربية الفكرية ببنها. ماجستير في التربية الخاصة.

كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الملحق (٦)
إفادة بتطبيق الدراسة الميدانية

إعداد

مروة دياب أبوزيد عبد الله
(المدرس المساعد بالقسم)

إشراف

أ.م.د/علي سعد جاب الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

أ.م.د/ سيد محمد سنجي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة
العربية المساعد- كلية التربية- جامعة بنها

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦م

الموضوع :   التاريخ :

جامعة بنها
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

السيد الأستاذ / وكيل وزارة التربية والتعليم بالقليوبية .
تحية طيبة وبعد
تقوم الباحثة / مروة دياب أبو الديك ببحث عنوانه (برنامج قائم على التعلم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد الملحق بمدارس التربية الفكرية) للحصول على درجة (دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية .
لذا نرجو التكرم بمساعدتها والتوجيه لمن يلزم لتسهيل مهمتها في تطبيق أدوات الدراسة بمدارس التربية الفكرية بالقليوبية العام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ .
شاكرين لسيادتكم عظيم تعاونكم ... والله يحفظكم

وتقبلوا وافر التحية والتقدير
تشير مقدم الطلب
مروة دياب أبو الديك / مدرس مساعد بكلية التربية

رئيس القسم
أ.د/ ... الزغبي

المشرفون
أ.د/ على سعد جاب الله .
أ.د/ السيد محمد السيد سنجي

الأستاذ الفاضل مدير إدارة ...
للتفضل ... و ...

إدارة التربية الخاصة
لا مانع بعد موافقة ... مدير ...
إدارة أمنية المديرية
مدير الإدارة
د/ ...

ملخص الرسالة باللغة الانجليزية

Summary of Thesis

The present study tried to investigate the effectiveness of a program based on Mastery Learning in Remediation of Reading and Writing Difficulties among The vocational Prepartion Pupils in Intellectual Education Schools, The sample of The Study Consisted of (14) Students at Third Years, The Tools of The Study Included a list of Reading Difficulties, a list of Writing Difficulties, and two Tests in Reading & Writing Difficulties, Two Analytical Rubric for Reading & Writing, The Sample is Experimental Group, The results of The Study investigated the effectiveness of a program based on Mastery Learning in Remediation of Reading and Writing Difficulties for Experimental Group in the post- application.

- INTRODUCTION:

Although the importance of reading and writing for the occupational preparation mentally-retarded pupils in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools, the review of literature showed that they face some difficulties. The present research tries to tackle the effectiveness of using a program based on mastery learning in the remediation of these difficulties.

- THE STUDY PROBLEM:

In the light of this problem, the present study tries to answer the following questions:

1) What are the reading difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools?
2) What are the writing difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools?
3) What is the program based on mastery learning for the remediation of reading difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools?
4) What is the program based on mastery learning for the remediation of writing difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools?

- STUDY LIMITATIONS:

The present study will limit itself to the following:

5) The mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools whose intelligence rate is 50-70 at the occupational preparation stage.

- The functional reading and writing difficulties which are necessary for every-day life communication.
- The experimentation of the program on the first grade pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools.

- STUDY TERMINOLOGY:

The following terms were presented and operationally defined: mentally retarded pupils - reading difficulties - writing difficulties – mastery learning.

- STUDY PROCEDURES:

In order to answer the study questions and to achieve its objectives, these procedures will be followed:

1) Reviewing the Arabic and foreign literature related to the reading fluency and speaking skills.
2) Preparing a list of reading difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools.
3) Preparing a list of writing difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools.
4) Developing a program based on mastery learning for the remediation of the reading and writing difficulties among the mentally retarded pupils at the occupational preparation stage in Al-Tarbiya Al-Fikriya Schools.
5) Preparing the teacher's manual.
6) Developing the pupils' book.
7) Drawing the study sample.

8) Applying the diagnostic tests in reading and writing on the study sample as a pre-application.

9) Experimenting the suggested program.

10) Administering the study tools as a post – application.

11) carrying out the statistical treatment, interpreting the findings and suggesting the recommendations.

- STUDY FINDINGS AND RESULTS:

The findings of the present study revealed that the suggested program based on Mastery learning in Remediation of Reading and Writing Difficulties Among The Vocational Preparation Pupils in Intellectual Education Schools. The study findings are as follows:

1) The Effectiveness of Aprogram based on Mastery learning in Remediation of Reading and Writing Difficulties Among The third Grad at Vocational Stage in favour of the post-application.

2) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Reading Disabilities as awhole, in favour of the post-application.

3) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Recognition Disabilities as awhole and in all its Sub-Skills, in favour of the post-application.

4) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Pronunciation Disabilities as awhole and in all its Sub-Skills, in favour of the post-application.

5) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Understanding

Disabilities as awhole and in all its Sub-Skills, in favour of the post-application.

6) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Writing Disabilities as awhole, in favour of the post-application.

7) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Writing Disabilities as awhole and in all its Sub-Skills, in favour of the post-application.

8) There were statistically significant differences at 0.05 between the rank scores means of the experimental group on Functional Expression Disabilities as awhole and in all its Sub-Skills, in favour of the post-application.

- STUDY RECOMMENDTIONS AND FURTHER RESEARCH:

In the light of the study findings and results, the following recommendations were suggested:

- The Reading and Writing skills The Vocational Preparation Pupil's in Intellectual Education Schools at all levels should be developed.
- Training programs for teachers in order to use and follow the Mastery learning approach in Remediation of Reading and Writing Difficulties Among The Vocational Preparation Pupils in Intellectual Education Schools at the different levels should be held.
- A program based on the Mastery learning approach for developing listening skills among The Vocational Preparation Pupils in Intellectual Education Schools should be developed.
- A program based on the Mastery learning approach for remedying the Speaking and writing difficulties Among The Vocational Preparation Pupils in Intellectual Education Schools at the different levels should be developed.

BENHA UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

THE EFFECTIVENESS OF A PROGRAM BASED ON MASTERY LEARNING IN REMEDIATION OF READING AND WRITING DIFFICULTIES AMONG THE VOCATIONAL PREPARATION PUPILS IN INTELLECTUAL EDUCATION SCHOOLS

A SUMMARY OF PH.D. PLAN IN EDUCATION
(CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC)

BY:

MARWA DIAB ABOU-ZEID ABDALLAH

UNDER THE SUPERVISION OF:

DR. ALY SAAD GABALLAH
ASSOCIATE PROFESSOR OF CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC, FACULTY OF EDUCATION, BENHA UNIVERSITY

DR. SAID MOHAMMAD SENGY
ASSOCIATE PROFESSOR OF CURRICULA AND METHODS OF TEACHING ARABIC, FACULTY OF EDUCATION, BENHA UNIVERSITY

1434 H - 2012 AD